



HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES
ORGANIZADOR

EDUCAÇÃO JURÍDICA NO SÉCULO XXI

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO -
LIMITES E POSSIBILIDADES



Copyright© 2020 by Horácio Wanderlei Rodrigues

Produção Editorial: Habitus Editora

Editor Responsável: Israel Vilela

Capa e Diagramação: Carla Botto de Barros

As ideias e opiniões expressas neste livro são de exclusiva responsabilidade dos Autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Editora.

CONSELHO EDITORIAL:

Alceu de Oliveira Pinto Junior
UNIVALI

Antonio Carlos Brasil Pinto
UFSC

Cláudio Macedo de Souza
UFSC

Dirajaia Esse Pruner
UNIVALI - AMATRA XII

Edmundo José de Bastos Júnior
UFSC- ESMESC

Elias Rocha Gonçalves
IPEMED - SPCE Portugal - ADMEE Europa - CREFAL Caribe

Fernando Luz da Gama Lobo D'Eça
IES - FASC

Flaviano Vetter Tauscheck
CESUSC-ESA-OAB/SC

Francisco Bissoli Filho
UFSC

Geyson Gonçalves / Cesusc
ESA OAB/SC

Gilsilene Passon P. Francischetto
UC (Portugal) - FDV/ES

Jorge Luis Villada / Ucasal
(Argentina)

Juan Carlos Vezzulla
IMAP (Portugal)

Juliano Keller do Valle
UNIVALI

Lauro Ballock
UNISUL

Marcelo Bauer Pertille
UNIVALI

Marcelo Gomes Silva
UFSC

Marcelo Buzaglo Dantas
UNIVALI

Nazareno Marcineiro
UFSC - ACADEMIA DA PMSC

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R696e

Rodrigues, Horácio Wanderlei.

Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades / Adriana Ancona de Faria... [et al.]; Organizador Horácio Wanderlei Rodrigues

1ª edição - 2ª tiragem – Florianópolis: Habitus, 2020.

recurso digital

ISBN 978-65-5035-003-1

1. Diretrizes Curriculares 2. Projeto Pedagógico 3. Currículo dos Cursos de Direito - Brasil I. Título

CDU 34.37

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, inclusive quanto às características gráficas e/ou editoriais.

A violação de direitos autorais constitui crime (Código Penal, art.184 e seus §§ 1º, 2º e 3º, Lei nº 10.695, de 01/07/2003), sujeitando-se à busca e apreensão e indenizações diversas (Lei nº 9.610/98).

Todos os direitos desta edição reservados ao organizador.
www.habituseditora.com.br – habituseditora@gmail.com



Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Horácio Wanderlei Rodrigues
Organizador

EDUCAÇÃO JURÍDICA NO SÉCULO XXI

**NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO
- LIMITES E POSSIBILIDADES**



Florianópolis
2020

APRESENTAÇÃO

A ideia desta coletânea surgiu enquanto redigia meu livro individual: *Cursos de Direito no Brasil – diretrizes curriculares e projeto pedagógico*. Percebendo a riqueza das novidades presentes nas novas DCNs¹, decidi convidar um conjunto de pesquisadores para escrever sobre elas.

O resultado final é este riquíssimo livro, amplo e plural. Nele, além de reflexões mais gerais sobre as DCNs como um todo, são exploradas, em artigos temáticos, as principais inovações trazidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018.

Grande parte dos textos contém, além da reflexão teórica, também a descrição de experiências já em desenvolvimento ou a apresentação de sugestões práticas, constituindo um valioso material para as coordenações de cursos e os núcleos docentes estruturantes no processo de revisão dos PPCs.

Quanto ao conteúdo e à forma de cada capítulo, a responsabilidade é individual. Não houve nenhuma interferência ou direcionamento dos conteúdos por parte deste organizador. Tampouco foi ele responsável pelas revisões, todas a cargo de cada autor, relativamente ao seu respectivo texto.

Meu sentimento, ao disponibilizar este trabalho ao público, é de gratidão para com todos os pesquisadores que dedicaram parte de seu precioso tempo à construção desta obra e à melhoria da qualidade da educação jurídica no Brasil.

Florianópolis, SC, outono de 2019

Horácio Wanderlei Rodrigues

¹ Após debates que se prolongaram por aproximadamente cinco anos foram aprovadas, em 4 de outubro de 2018, através do Parecer CNE/CES nº 635, as novas DCNs dos Cursos de Graduação em Direito. O texto foi, então, encaminhado ao Ministro da Educação, tendo sido homologado em 14 de dezembro de 2018, através da Portaria MEC nº 1.351/2018. Em 17 de dezembro de 2018 o CNE editou as novas DCNs dos Cursos de Direito, através da Resolução CNE/CES nº 5/2018, publicada no DOU de 18 de dezembro de 2018 e republicada, com retificação, em 19 de dezembro do mesmo ano.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
Horácio Wanderlei Rodrigues	
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	7
AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INOVAÇÕES.	9
Adriana Ancona de Faria	
Stephane Hilda Barbosa Lima	
A DIVERSIDADE, O PLURALISMO CULTURAL E OS DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO	22
Alexandre Torres Petry	
INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE: A IMPORTÂNCIA DESSES CONCEITOS NOVOS PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO	40
Alexandre Veronese	
DIREITO E LITERATURA: POSSIBILIDADES DE SE ARTICULAR ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO A PARTIR DO MOVIMENTO ESTADUNIDENSE	56
Amanda Muniz Oliveira	
AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO	71
Andréa de Almeida Leite Marocco	
O PLANEJAMENTO DO ENSINO DO DIREITO NO QUADRO DAS DCNS DE 2018	101
Caio Gracco Pinheiro Dias	
Deíse Camargo Maito	
Maurício Buosi Lemes	
OS DIFERENTES TIPOS DE COMPONENTES CURRICULARES E AS DISTINTAS POSSIBILIDADES DE CONFIGURAÇÃO DE SUA CARGA DE TRABALHO NOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS: MUTAÇÕES ENTRE 1827 E 2018	115
Carlos André Birnfeld	
AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO: UMA NOVA OPORTUNIDADE PERDIDA?	159
Daniel Torres de Cerqueira	

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: A INCLUSÃO DAS CLÍNICAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA	208
Fernanda Brandão Lapa	
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018 COMENTADA	230
Horácio Wanderlei Rodrigues	
EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA A CULTURA DE PAZ E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL	301
Iôni Heiderscheidt	
A TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA: DOS FRAGMENTOS À TOTALIDADE	317
João Virgílio Tagliavini	
Maria Cristina Braga Tagliavini	
AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO E AS ATIVIDADES CULTURAIS, TRANSDISCIPLINARES E INOVADORAS: O CINELAW COMO ESTUDO DE CASO	333
Leilane Serratine Grubba	
CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO.	360
Renato Duro Dias	
(NOVAS) DIRETRIZES CURRICULARES E PESQUISA EM DIREITO: DESAFIOS HUMBOLDTIANOS.	377
Roberto Fragale Filho	
AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO E AS PRÁTICAS JURÍDICAS	391
Thiago Fernando Cardoso Nalesso	
HÁ ESPAÇO NO DIREITO PARA UM ‘CIBERDIREITO’? UMA PROPOSTA A PARTIR DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL	411
Vinícius Borges Fortes	
José Renato Gaziero Cella	
ANEXO A – QUADRO COMPARATIVO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL – 1827 A 2018	426
Horácio Wanderlei Rodrigues	
ANEXO B – CURSOS DE DIREITO – NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES – QUADRO COMPARATIVO 2004-2018	432
Horácio Wanderlei Rodrigues	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP – Atividades de Aproximação Profissional
ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito
ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
AC – Atividades Complementares
ADF – Atividades Didático-Formativas
AE – Atividades de Extensão
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED – Comissão de Ensino do Direito (da OAB)
CEJ – Comissão de Educação Jurídica (da OAB)
CEJUSC – Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania
CES – Câmara de Educação Superior (do CNE)
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEJ – Comissão Nacional de Educação Jurídica (do Conselho Federal da OAB)
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
CP – Conselho Pleno (do CNE)
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEES – Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira
EARP – Ensino Aprendizagem pela Resolução de Problemas
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES – Instituição de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NPJ – Núcleo de Práticas Jurídicas
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OCC – Organização Curricular do Curso
ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

ProExt – Programa de Extensão Universitária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PBL – *Problem Based Learning*

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Planejamento Estratégico do Curso

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEU – Plano Nacional de Extensão Universitária

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

RENAJU – Rede Nacional de Assessorias Jurídicas

SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TC – Trabalho de Curso

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INOVAÇÕES

Adriana Ancona de Faria ¹

Stephane Hilda Barbosa Lima ²

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se, com este artigo, registrar as mudanças principais instituídas nas novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito, destacando pontos relevantes no processo da sua elaboração e, assim, contribuir para auxiliar os cursos jurídicos a se adaptarem à nova Resolução CNE/CES nº 5 de 17 de dezembro de 2018 do CNE/CES, que fixou os novos parâmetros regulatórios para os cursos de Direito.

Utilizou-se como métodos de abordagem a análise comparativa entre as legislações que regulam o ensino superior jurídico brasileiro. Para isso, o artigo se divide em três etapas. A primeira etapa é a compreensão do processo de construção das novas diretrizes, demonstrando as bases nas quais se fixaram e a importância de tal atualização ante à atual realidade social brasileira. Na segunda etapa serão detalhadas as inovações trazidas, assim como o caráter das mudanças frente à anterior Resolução CNE/CES nº 9 de 2004, alterada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, ora revogadas. Ao final, discorrer-se-á sobre os processos de implementação, bem como sobre os desafios a serem enfrentados para a efetivação das diretrizes em projetos pedagógicos factíveis.

Conclui-se pela importância da alteração legislativa, mas que apenas surtirá efeito prático mediante o empenho dos atores em efetivar o que é estabelecido nas diretrizes, através da elaboração e implementação de um projeto pedagógico moderno. Além disso, destacou-se a necessidade de melhoria do processo avaliativo dos cursos para contemplar de modo apreciativo as inovações testadas no âmbito das instituições que visem incrementar a formação jurídica nacional.

1 Doutora em Direito Constitucional (2013), Mestrado em Direito do Estado (2000) e Graduação em Direito (1988), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É Vice-Diretora Administrativa da FGV DIREITO SP. É pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da FGV DIREITO SP. É membro do Conselho Diretivo da Associação Iberoamericana de Faculdades e Escolas de Direito – Sui Iuris. Assessorou a relatoria responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Resolução CNE/CES 5/2018.

2 Doutoranda em Teoria do Estado na Universidade de São Paulo – USP, Mestrado em Direito Constitucional (2018) e Graduação em Direito (2015), pela Universidade Federal do Ceará – UFC. É pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação da FGV DIREITO SP.

2 CRITÉRIOS NORTEADORES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

A atualização das diretrizes que norteiam o ensino jurídico no Brasil, homologada em 2018, foi fruto de um processo gradual, visando repensar como incrementar o ensino universitário por completo.

Houve um esforço, por parte do Conselho Nacional de Educação, através de escuta de membros tanto da academia quanto da sociedade em geral, em abrir espaços de reflexão e de inovação em variadas áreas como, por exemplo: relações internacionais, oceanografia e educação física, todos esses cursos com diretrizes atualizadas nos últimos dois anos.

A reforma do ensino jurídico seguiu com o desafio de abarcar os interesses de diversos atores em um país gigante e desigual. Assim sendo, desde o ano de 2014, o tema tem sido discutido, iniciando-se na Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídica da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, a partir de provocação da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB. Foi constituída comissão no âmbito do órgão governamental para revisar a Resolução CNE/CES nº 9/2004, tendo sido convidados diversos especialistas no tema para refletirem sobre os novos rumos da educação jurídica³.

Foram realizados diversos eventos, ao longo de 4 anos, com a participação dos representantes do Conselho Nacional de Educação, junto à sociedade acadêmica e de profissionais, com variadas audiências públicas para a discussão das propostas que deveriam ser contempladas nas novas diretrizes nacionais curriculares.

A reforma, ao final, deu-se a partir de três premissas norteadoras: a) O reconhecimento de que o Brasil é um país amplo, com uma extrema diversidade, mas que necessita manter padrões mínimos de qualidade na formação de seus profissionais; b) A necessidade de garantir autonomia para que os cursos fixem seus próprios parâmetros específicos; c) Por fim, a premissa de que é necessário conferir espaço para que os cursos possam inovar em sua formação, com o objetivo de atender às céleres mudanças sociais típicas da sociedade hodierna.

Por meio desses pressupostos, surgiram alguns desafios para a elaboração de uma diretriz geral que pudesse orientar a elaboração dos cursos jurídicos de todo o Brasil. Afinal, como garantir o padrão mínimo de qualidade, oferecendo liberdade e autonomia para os cursos, incentivando a inovação, mas

3 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2018.

sem engessar com uma forma de se atuar?

A resposta a esse desafio veio através do Parecer 635, de outubro de 2018, que foi homologado em dezembro do mesmo ano sob a forma de Resolução nº 5 do CNE/CES. A diretriz nacional curricular do curso de direito expôs com maior clareza os novos rumos que o ensino jurídico universitário brasileiro deverá tomar dentro dos próximos anos, aprofundando-se as mudanças já trazidas em 2004 com a Resolução nº 9 do CNE/CES, já revogada.

São essas inovações que serão exploradas nos itens a seguir, demonstrando que muito embora a proposta tenha sido importante para trazer um esclarecimento e um aprofundamento das mudanças na formação jurídica nacional, esta não se contrapõe a premissas fundantes da antiga Resolução CNE/CES nº 9 de 2004, mas avança nos seus pressupostos.

Assim sendo, a adaptação tem, antes, a função de tornar explícito o que antes já era possível ser feito, mas não era ainda implementado, incentivando-se ainda mais a inovação dentro do ensino universitário brasileiro, dado o aprofundamento do contexto vivenciado das mudanças da profissão jurídica e da sociedade como um todo, consoante já explorado em outro artigo que abordou os recentes desafios do ensino e da pesquisa no Brasil. Naquela ocasião, tratou-se do impacto dos processos de globalização; da expansão de novas tecnologias vinculadas à difusão do conhecimento; da transformação de categorias sociais e do processo de constitucionalização do direito na formação jurídica⁴.

Além das alterações da sociedade em geral, temos visto grande discussão sobre processos de automação e da utilização de inteligência artificial no espaço de trabalho. Nesse sentido, pesquisa do Centro de Ensino e Inovação da FGV Direito SP demonstrou as mudanças específicas que também impactam sobremaneira o mundo jurídico. O relatório publicado da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 confirmou que há um movimento profundo de mudanças a partir do uso de ferramentas de automatização e de inteligência artificial nos setores jurídicos que impactarão significativamente os profissionais de Direito, especialmente aqueles em início de carreiras e com funções mais mecânicas. Observou-se uma demanda do mercado por profissionais do Direito que se adaptem a esse novo cenário, oferecendo serviços de modo diferenciado e se habilitando em funções diversas, por vezes mais complexas e desafiadoras. Vários entrevistados citaram a necessidade de se desenvolver competências novas, como a programação, novos conhecimentos, sobre o uso das tecnologias, e bem como o aprimoramento de competências antigas, tais como a capacitação para trabalhar em equipe e para gestão de projetos⁵.

4 FARIA, Adriana Ancona de. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. *Academia Revista sobre Ensañanza del Derecho* XIII, v. 12, p. 37-58, 2014, p.40

5 CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). O futuro das profissões jurídicas:

3 CARÁTER INCREMENTAL DAS INOVAÇÕES

As inovações trazidas pela regulação são especialmente incrementais, explicitando, em grande medida, o que já poderia ter sido compreendido na diretriz anterior, que vigorou por mais de 10 anos (2004-2018). O grande mérito da nova resolução está em tornar explícitas as possibilidades de ampliação e diversificação das diversas instituições de ensino superior, no âmbito da formação dos cursos do Direito.

A liberdade conferida aos cursos para que esses adaptem seus projetos pedagógicos ao seu contexto de atuação não expressa uma grande inovação, por exemplo, muito embora agora isso esteja ainda mais explícito.

De fato, desde a Resolução CNE/CES nº 9 de 2004, observava-se que o projeto pedagógico do curso elaborado pela Instituição de Ensino Superior (IES) teria como objetivo demonstrar a forma como aquele curso de Direito seria estruturado. As diretrizes são guias que, diferentes dos currículos mínimos e dos currículos fixos – que antes eram adotados para regular o ensino universitário brasileiro – conferem ampla margem de discricionariedade para que as instituições de ensino apresentem planos pedagógicos que se adequem a suas peculiaridades institucionais, políticas, geográficas e sociais.

Na prática, no entanto, não se observava uma diversificação de formações condizente à necessidade do contexto brasileiro, mantendo-se cursos padrões de ensino do direito. Assim, a fim de aprofundar o caráter diverso de cada instituição, acrescentou-se a necessidade de o projeto pedagógico demonstrar a missão, a visão e os valores pretendidos dentro de seu planejamento estratégico. (Art. 2º, §1º, I da resolução analisada).

O que antes restava apenas subentendido, torna-se expresso e requisito imprescindível ao projeto pedagógico, a fim de que cada curso repense o motivo da sua existência, explicitando o tipo de perfil de formando que entregará à sua sociedade. Cada instituição necessita saber o seu papel social e o motivo de sua existência, deixando isso claro ao seu corpo de funcionários, docente e discente, de modo que todos cooperem para cumprir esse objetivo comum.

É preciso, neste sentido, que as IES assumam a autonomia que lhes foi dada para definirem sua missão, objetivos e metas formativas e desenharem o currículo que melhor atenda às proposições constitutivas de seu Projeto Pedagógico e que, portanto, norteará a formação de seus graduandos em direito.

Esse apontamento reforça a compreensão de que inexistia qualidade formativa em um país de tamanho continental, como o Brasil, que descon-

“você está preparad@?” **Sumário executivo da pesquisa qualitativa “tecnologia, profissões e ensino jurídico”**. FGV DIREITO SP, São Paulo, 2018. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quali_v4.pdf. Acesso em 22 de jan. de 2019.

sidere a necessidade da diversidade formativa dos egressos das inúmeras regiões do país, tendo em vista as realidades plurais existentes. A variedade de projetos pedagógicos não é só permitida, como estimulada pelas novas Diretrizes Curriculares.

Assim, o processo de avaliação do Ministério da Educação – MEC deverá estar preparado para reconhecer a qualidade na diferença e a olhar as diretrizes curriculares como vetores que estão superando, definitivamente, paradigmas referenciados na exigência de currículos mínimos, os quais compõe uma tradição conservadora do ensino jurídico que se não alterada não responderá aos desafios presentes na sociedade em geral.

Além disso, se antes a forma como deve ser cumprida a carga horária possuía uma certa flexibilidade, bem como maleável era a forma de avaliação, hoje essa exigência se aprofunda, quando se demonstra que parte da carga horária pode ser realizada em atividades extraclases, sob a supervisão do professor, bem como não há um único modelo rígido para o trabalho final de curso a ser produzido pelo estudante, sendo os critérios integralmente determinados pelas IES, inclusive com a possibilidade de permissão do desenvolvimento de trabalhos finais em grupo. (Art. 9º e Art. 11º).

Cumprir ressaltar nesse ponto que a discussão sobre a possibilidade da constituição de atividades extraclases compondo a carga horária regular de uma disciplina mereceu cuidados importantes, para que sua regulamentação não criasse externalidades negativas em relação às exigências mínimas de qualidade do curso.

Reconhece-se que uma formação apta a atender o desenvolvimento de competências, para além de garantir a apropriação de conteúdos da área, exige novas práticas metodológicas e supõe uma interação cada vez maior entre áreas de conhecimento e uma articulação cotidiana entre teoria e prática. Consequentemente, não se pode pretender que o processo formativo se concentre exclusivamente em uma dinâmica disciplinar tradicional, de pouco protagonismo do aluno.

Essa percepção cria a necessidade de se permitir o reconhecimento de que a carga curricular de determinada unidade formativa deva também ser composta pelo tempo de atividade extraclasse que desenvolve o projeto formativo estipulado no plano de curso.

Por outro lado, é fundamental que a possibilidade de designação de carga curricular extraclasse, dentro de determinada unidade formativa, não seja um subterfúgio para descomprometer a Instituição de Ensino na compreensão de que referida carga compõe o trabalho docente no desenvolvimento do curso (disciplinas, projetos ou demais práticas formativas), pois precisa ser plane-

jado, desenvolvido e acompanhado com sua supervisão direta, ainda que em espaços e dinâmicas marcados por uma nova prática pedagógica.

Partindo para análise da estrutura curricular, observa-se que, se os conteúdos necessários antes já poderiam ser ofertados sem a estruturação em disciplinas tradicionais, hoje se incentivou explicitamente o seu tratamento através da transdisciplinaridade. (Art. 5º, §2).

O artigo de maior polêmica e discussão durante o processo de elaboração girou em torno do que disciplina os conteúdos fundamentais que precisam estar presentes na formação do graduando em direito (Art. 5º, inciso II). Foi desejada a inserção de diversos novos conteúdos obrigatórios no tocante à formação técnico-jurídica. Inseriu-se, no texto final, somente temas de teoria do direito, direito previdenciário e formas consensuais de resolução de conflito. Quanto a esse assunto, é importantíssimo esclarecer: a) isso não significa de modo algum que devam obrigatoriamente serem criadas disciplinas autônomas para tratar de tais temas e 2) isso não significa que o curso não possa eleger outros conteúdos necessários à complementação da formação jurídico-profissional.

Em relação ao primeiro ponto, esclarece-se em diversos momentos da resolução que o projeto curricular de cada Instituição de Ensino deverá abordar conteúdos estruturantes das áreas de conhecimento referenciadas, que sejam necessários à formação do profissional do direito. Não há, todavia, previsão de coincidência entre esses conteúdos e o desenho disciplinar de cada grade, esses conteúdos podem ser trabalhados em disciplinas interdisciplinares.

A transdisciplinaridade articulada com a perspectiva de formação de competências – valores também prestigiados nas diretrizes curriculares – reforcem o entendimento de que a eleição dos conteúdos estruturantes obrigatórios para uma formação jurídica de qualidade indica a necessidade de eleição dos conteúdos importantes para determinada área temática, sem a pretensão de uma abordagem enciclopédica e pretensamente exaustiva do conteúdo.

Quanto ao segundo ponto, a resolução também esclarece que é responsabilidade do curso a escolha de outros conteúdos que venham a capacitar seu profissional de acordo com o perfil eleito, adequando sua formação à necessidade daquela instituição, naquela região e de acordo com o cenário político e social do período. (Art. 5º, §3º).

Assim sendo, disciplinas como direito marítimo poderão constar como componente obrigatório do curso de Direito em Fortaleza e direito urbanístico no curso de direito em São Paulo, adequando à necessidade de cada instituição.

Dessa forma, não é porque não consta como conteúdo obrigatório de formação técnico-jurídica na diretriz, que não poderão ser considerados obrigatórios pelo próprio curso para a formação do seu jurista, de acordo com seu

projeto pedagógico de curso.

Ainda nessa linha, poderão ser ofertadas diversas outras disciplinas optativas, que tratem de variados temas, de modo que seus estudantes possam escolher em que se especializar, conferindo liberdade e autonomia não só às instituições, mas aos seus discentes, com a possibilidade de escolha da área de concentração.

Destaca-se que ficou estabelecido também que o PPC deve se preocupar com diversos temas caros à educação brasileira, ao necessitar prever as formas de tratamento, novamente, de modo transversal, de assuntos como políticas de educação ambiental, de educação o em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras, todas estabelecidas em diretrizes nacionais aplicáveis a variados cursos. (Artigo 2, § 4º).

O desafio, então, será efetivar tal transdisciplinaridade curricular, o que pode e deve ser realizado ao longo de toda a formação do estudante, abrangendo as diferentes perspectivas formativas.

Há que se pontuar, ainda, que a Resolução CNE/CES nº 9/2004 dispunha sobre a necessidade de previsão de conteúdos e atividades dentro de três eixos formativos já nomeados como “formação geral”, “formação técnico-jurídica” e “formação prático-profissional”, elegendo áreas de conhecimento e práticas formativas que deveriam constar de cada um deles. A Resolução CNE/CES nº 5/2018, no entanto, desconstrói a ideia de eixos, que foi encampado pelas IES como etapas formativas quase que sucessivas (ainda que a normativa não fizesse uma previsão expressa neste sentido e sempre falasse em eixos interligados). As novas Diretrizes Curriculares acolhem essas exigências como perspectivas formativas, para que fique clara a possibilidade, senão expectativa, de um desenho curricular que se permita encarar o desenvolvimento dessas perspectivas de forma devidamente integrada dentro de uma mesma unidade formativa.

Além do conteúdo, há menção expressa às competências necessárias ao profissional atual. Se a partir da Resolução CNE/CES nº 9/2004 já era impossível pensar em uma formação jurídica completa apenas com a transmissão de conteúdo legislativo, da jurisprudência e da doutrina, hoje a demanda pela capacitação de variadas competências técnicas e comportamentais se aprofunda com uma lista ainda mais exigente do que aquela já presente na norma revogada.

No artigo 4º da nova diretriz, o termo “competências” é detalhado para explicitar variados âmbitos que devem ser trabalhados, não só a nível cognitivo, mas instrumental e interpessoal, que devem ser suficientes para capacitar o graduado.

Segundo a proposta aprovada, ressaltou-se a importância de se considerar a experiência estrangeira e comparada (quando couber), inserindo tal disposição expressamente quando trabalha com a competência de interpretação e aplicação do Direito. Ainda, foi observada uma maior preocupação com a aplicação do Direito no caso concreto, sendo feita referência explícita à necessidade de articulação do conhecimento teórico com a resolução de problemas, bem como a necessidade de se dominar instrumentos de metodologia jurídica e de compreensão dos métodos interpretativos e hermenêuticos para compreensão e aplicação do Direito.

Há uma inclinação para capacitar o graduado em Direito para lidar com questões não apenas normativas, mas também processuais e negociais, com especial ênfase para os meios consensuais de resolução de conflito, que ganham inciso próprio para tratar do desenvolvimento de competências.

Ainda no tocante às competências, foi citado de modo inovador, a necessidade de desenvolver no estudante a aceitação à diversidade e o pluralismo cultural. Bem como, incluída referência à necessidade de desenvolvimento de perspectiva transversais sobre direitos humanos, na mesma linha da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que fixa as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos.

Por fim, buscou-se explicitar ainda a necessidade de se comunicar com precisão, e trabalhar em equipe, inclusive ressaltando o caráter interdisciplinar que deve assumir o ensino do Direito.

No último momento, logo antes da elaboração do parecer, foi acrescentado inciso que indica que os graduandos em direito deverão ser capacitados também para compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica, em consonância com a preocupação já levantada de adequar a formação profissional atual à célere mudança da atual sociedade de informação. Na mesma linha se encontra a preocupação em se inserir o tema das novas tecnologias como aquele pertinente ao estudo interdisciplinar do direito, no tocante à perspectiva de formação geral (Artigo 5º, inciso III).

Outro ponto que ainda cabe destacar nesse momento, é a necessidade de se trazer de modo mais intenso a prática para o curso de Direito, transformando-a em uma preocupação durante toda a formação, e não apenas no momento final do curso. (Artigo 5º, inciso III)

Anteriormente havia a compreensão equivocada de que a prática deveria vir apenas ao final do curso, muito embora não estivesse estabelecido dessa forma em nenhum momento da diretriz substituída, como já apontado. A nova diretriz quis explicitar que não deve haver separação entre conteúdo e prática, de modo que durante todo o ensino superior o estudante deve ser levado ao es-

tudo de casos práticos, sejam simulados ou reais, em salas de aulas, ou através de clínicas ou, ainda, de estágios supervisionados.

A estruturação da prática precisa permear todo o currículo, não se tratando apenas de prática advocatícia, mas de todas as práticas que envolvem a atividade jurídica. Por isso, também, o tradicional Núcleo de Prática Jurídica – NPJ, tornou-se Núcleo de Práticas Jurídicas, abrindo espaço para outras atividades legais que antes não eram apresentadas como opção para os estudantes, voltando a ser de responsabilidade das IES sua oferta, ainda que possa ser combinada com estágios desenvolvidos em outros órgãos. (Art. 6º e §§)

É preciso destacar a importância do diálogo na construção das DCNs em especial na última audiência pública realizada no CNE, o que permitiu revisar a Resolução CES nº 3/2017 destacando o papel de coordenação e desenvolvimento das práticas jurídicas por seu NPJ, de existência obrigatória.

Finalmente, por mais que uma alteração legislativa indique uma necessidade de mudança para sua adequação ao novo paradigma, a diretriz cumpre seu papel de não ser um guia estrito de como fazer um bom curso de direito, de conferir um amplo espectro para que a instituição possa se planejar no momento de concretizar seu curso mediante seu projeto pedagógico particular, esse sim capaz de criar referenciais mais uniformes para que aquela instituição possa obter as suas finalidades desejadas, dentro do âmbito maior determinado pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim, as diretrizes não existem por si mesmas, dando a regra de como realizar um bom curso de direito, vez que esse só se realiza no projeto pedagógico, esse sim deve ser implementado na prática, sofrendo avaliação periódica, por meio diversos instrumentos de avaliação pertinente fixados pelo MEC.

4 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA SUPERÁ-LAS

Aqueles que já estavam bem adaptados à Resolução de 2004 terão ainda mais espaço para criar e inovar. No entanto, aqueles que não chegaram nem no paradigma da diretriz antiga precisam correr contra o tempo para se adequar a esta nova forma de ensinar o Direito, a partir de um paradigma da complexidade e da diversidade que encara diversos fatores para a escolha do perfil adequado ao formando.

O desafio da implementação perpassa não só a compreensão da interpretação dos termos das diretrizes, mas muito além, exige a criação ou o fortalecimento da cultura de inovação dentro de cada instituição. Por vezes, a resistência à mudança encontra-se arraigada no próprio corpo da coordenação, como também nos professores e até nos alunos, que são acostumados com aulas no

modelo mais expositivo e podem se cansar com as propostas de inovação pedagógicas trazidas, sem a necessária conscientização prévia, por exemplo.

Assim sendo, exige-se primeiro a vontade de querer mudar e de alterar o panorama vigente, consoante os ditames gerais do novo regulamento.

Após, é necessário divulgar esse propósito institucional para todo o corpo gestor e a comunidade acadêmica, a fim de reduzir eventuais resistências à mudança. Isso pode ser realizado por meio de inspirações de outras instituições que conseguiram obter aquele intento, bem como através de pequenos movimentos de inovação comemorados dentro das IES.

Ainda, podem-se abrir espaços de inovação em locais que sejam seguros à experimentação, por exemplo, com disciplinas optativas e com um número controlado de alunos, mediante a realização de projetos, com o objetivo de aprender rapidamente com a experiência, obtendo-se validações que permitam a implantação de um passo ainda maior.

Importante também trazer a comunidade acadêmica como um todo para junto desse processo de reforma, sem o qual nada sairá do papel, coletando feedbacks, compartilhando bons exemplos de condutas dentro da própria instituição, bem como avaliando continuamente as atitudes implantadas com o objetivo de sempre buscar adaptar àquele propósito institucional perseguido⁶.

A fim de trazer concretude para a explicação, suponha-se o propósito de implementação de uma nova metodologia de ensino, mais pautada no ensino participativo, como requer a nova diretriz. Essa alteração precisa do engajamento de variados atores, não apenas dos professores, que deverão ser capacitados para aplicação do novo método; mas também dos alunos que necessitarão compreender melhor o novo papel que deverão assumir em sala de aula e fora dela, com a necessidade de preparação prévia para as aulas⁷.

Além disso, é necessário um suporte institucional que permita que os professores lecionem as disciplinas sem tanto apego à totalidade do conteúdo, o que é mais facilmente permitido em uma grade curricular mais flexível. A seleção dos conteúdos estruturantes articuladas com novas práticas pedagógicas permite um mergulho virtuoso no aprofundamento e na expansão dos saberes buscados.

6 As sugestões apresentadas para trazer a inovação para os cursos de graduação podem ser encontradas detalhadamente em: SEMESPE. Guia Framework de inovação para IES *in* 2º **seminário – O Futuro do Ensino Superior**. Out. 2018. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Guia-Framework-inova%C3%A7%C3%A3o-1-1.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

7 Foram realizadas entrevistas com variados estudantes de uma instituição, demonstrando os desafios que estes percebiam com o uso da metodologia ativa, e podem ser encontrados em: LIMA, Stephane Hilda Barbosa. Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP). **Dissertação de Mestrado em Direito**. Universidade Federal do Ceará. 2018. 173 f. : il.

Outro desafio é a necessidade de gerar engajamento de outros times e equipes, como o da equipe da Tecnologia de Informação (T.I), caso seja necessário para a dinâmica adotada pelo professor em sala de aula; bem como envolvimento dos Recursos Humanos (R.H) no treinamento e contratação de novos docentes, ainda, o marketing poderia ser chamado a atuar, com a necessidade de demonstrar para o mercado a nova postura da instituição e, por fim, o financeiro poderá vir a avaliar os impactos de toda essa mudança no faturamento da instituição de ensino⁸.

Há necessidade, assim, para que haja transformação efetiva, de integrar toda a comunidade acadêmica para que esses se sintam parte do processo de mudança implementado ao compreender a importância de tal mudança de paradigma. Isso pode se dar de diversos modos, seja, como mencionado, mediante a inovação na prática pedagógica, ou mesmo na gestão educacional, estabelecendo-se uma dinâmica que permita que cada curso tenha ciência de sua identidade e missão de formação específica daquele jurista, dentro dos parâmetros de qualidade esperados pelo Conselho Nacional de Educação.

Frente a todos esses desafios, reforça-se a preocupação sobre como os cursos são avaliados e como isso impacta em suas decisões estratégicas.

Espera-se que o processo de avaliação leve em consideração como um ponto positivo os projetos de inovação das IES que visem atender melhor às novas diretrizes, como a inserção dos conteúdos estruturantes trabalhados em uma mesma disciplina, ao invés de cada um constituir um corpo de disciplina autônoma, por exemplo, ou a possibilidade de uma disciplina toda baseada na elaboração de projetos. Tais práticas são incentivadas pela nova regulação, seguindo a tendência do que já acontece com sucesso a em outras universidades há um bom tempo no mundo e no Brasil, com resultados espetaculares na área de negócios, especialmente⁹.

Ademais, é preciso que os instrumentos avaliativos sejam adaptados e os avaliadores do MEC sejam capacitados na persecução de uma formação que atenda aos paradigmas propostos para este novo profissional que se deseja formar, atualizando a sua forma de aferir a qualidade do curso e respeitando os objetivos formativos já aprovados no Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, respeitando a diversidade nacional existente. Se não houver articulação do processo avaliativo com as novas diretrizes, pouco será efetivado, uma vez que o reconhecimento público pelo órgão fiscalizador molda em parte as escolhas de formação que os cursos realizam.

8 SEMESPE. Guia Framework de inovação para IES *in* 2º seminário – O Futuro do Ensino Superior. Out. 2018. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Guia-Framework-inova%C3%A7%C3%A3o-1-1.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

9 KAOSPILOT (Dinamarca). Alternative Business School. **Site institucional**. Disponível em: <https://www.kaospilot.dk/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Por enquanto, o que se pode exigir é um esforço institucional de implementação da inovação e reforço ao projeto pedagógico de cada curso, com capacitação docente e preparo dos discentes e de toda a comunidade da IES para que possam aceitar bem a nova proposta que tem o objetivo de conduzir a formação jurídica no Brasil a um patamar de maior excelência.

5 CONCLUSÃO

Como vimos anteriormente, não basta constar missão, visão e valores no papel, como demanda da nova resolução. Mais importante que uma mudança formal, é que esta postura esteja arraigada dentro de todos aqueles que vivenciam a instituição no dia a dia. É necessária, antes de tudo, uma mudança de cultura, que compreenda que a resolução não demanda a criação de uma nova disciplina, ou um modo de proceder à formação de maneira estrita, mas demanda uma ampla reflexão sobre a forma como cada instituição age para obter sua finalidade de formar bons juristas, capacitados à prática profissional. O caráter inovador da resolução, assim sendo, depende, em ampla medida, de as instituições desejarem implementá-las, o que já deveria ter acontecido desde a Resolução de 2004, muito embora essa não tenha surtido o efeito esperado.

Cada curso, dentro de sua IES, assim, é chamado a encontrar seu porquê e seu como, servindo as diretrizes como guias gerais. O que não se admite de modo ainda mais explícito, daqui para frente, é que os cursos restem inertes sem repensar o seu papel e sua atuação para contribuir com a formação jurídica nacional.

A diretriz, assim, pode ser considerada um chamado obrigatório, mas é cada um, em sua particularidade, que definirá como irá responder a esse chamado. Sabe-se que a transformação é gradual, e não se verá uma mudança fática imediata, já que processos de inovação demandam esforço e engajamento de variados atores.

O importante, que se pretende ressaltar, é o esforço coletivo e compartilhado para a efetivação das diretrizes dentro de um bom projeto pedagógico de curso, cuja efetividade depende de cada um, no dia a dia da sala de aula e dos corredores da faculdade, caminhando um passo de cada vez na formação jurídica brasileira ao melhor que pode e precisa ser, dentro da realidade de cada um. Assim como, ressalta-se a importância que os instrumentos avaliativos sejam adaptados e os avaliadores do MEC sejam capacitados na persecução de uma formação que atenda bem aos paradigmas propostos pela nova diretriz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@? **Sumário executivo da pesquisa quantitativa “tecnologia, profissões e ensino jurídico”**. FGV DIREITO SP, São Paulo, 2018. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quantitativa_v5.pdf. Acesso em 22 de jan. de 2019.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@? **Sumário executivo da pesquisa qualitativa “tecnologia, profissões e ensino jurídico”**. FGV DIREITO SP, São Paulo, 2018. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_qualitativa_v4.pdf. Acesso em 22 de jan. de 2019.

FARIA, Adriana Ancona de. A formação de novas competências: articulação da grade curricular e de metodologias participativas no curso da DIREITO GV. In: Vladimir de Oliveira Silveira; Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches; Mônica Bonetti Couto. (Org.). **Educação Jurídica**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 25-37.

FARIA, Adriana Ancona de. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. **Academia Revista sobre Ensañanza del Derecho XIII**, v. 12, p. 37-58, 2014.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP). **Dissertação de Mestrado em Direito**. Universidade Federal do Ceará. 2018. 173 f. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000045/000045b3.pdf>. Acesso em 13 de fev. de 2019.

SEMESPE. Guia Framework de inovação para IES *in* 2º seminário – O Futuro do Ensino Superior. Out. 2018. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Guia-Framework-inova%C3%A7%C3%A3o-1-1.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

A DIVERSIDADE, O PLURALISMO CULTURAL E OS DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE DIREITO

Alexandre Torres Petry¹

1 INTRODUÇÃO

Um curso de Direito, comprometido com formação de verdadeiros juristas, certamente deve promover e propiciar a diversidade, o pluralismo cultural e, principalmente, os direitos humanos, o que deve ocorrer tanto no ensino como na pesquisa e na extensão. Apesar dessa afirmação ser um consenso entre educadores da área do Direito, as expressões “diversidade”, “pluralismo cultural” e “direitos humanos” não constavam nas anteriores Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, ainda que presentes em outros textos legais aplicados à educação superior (principalmente os direitos humanos) e, por consequência, aos cursos de Direito.

Portanto, mesmo considerando que estes temas são tratados em abundância por cursos de graduação e pós-graduação na área do Direito, ensejando diversas linhas e grupos de pesquisa, bem como disciplinas específicas, ter esse reconhecimento e a exigência nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito representa uma verdadeira inovação e, mais do que isso, um importante avanço na busca por melhorias nos cursos de Direito no Brasil, que, historicamente, são criticados pelo seu formalismo e pouco apego às questões sociais.

Essas inovações constam na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Superior (CNE/CES) nº 5, de 18 de dezembro de 2018, mais precisamente no art. 4º, incisos X e XIV. O art. 4º traz as competências esperadas do graduando em Direito, estabelecendo o seguinte: “Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: [...]”. O rol que segue ao art. 4º é apenas exemplificativo³, ou seja, traz as competências mínimas esperadas

1 Doutor em Educação pela UFRGS. Mestre em Direito pela PUCRS. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS. Diretor da Revista Eletrônica da ESA-OAB/RS. Associado da ABEDi. Professor da Faculdade de Direito do IPA. Advogado.

2 O art. 4º das novas diretrizes representa uma significativa mudança em relação aos textos anteriores, pois foram exigidas novas competências além das já estabelecidas, o que pode potencializar importantes mudanças nos cursos de Direito, que agora precisam capacitar os seus alunos de forma mais abrangente e completa.

3 O novo rol de competências estabelecido pelo artigo 4º foi substancialmente aumentado, já que de 8, na Resolução CNE/CES nº 9º/2004, para 14 na Resolução CES/CNE nº 5/2018, podendo-se afirmar,

de um graduado em Direito. Logo, ao não ser taxativo, o rol de competências permite que cada curso continue estabelecendo a sua identidade própria através do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), possibilitando que cada instituição atribua ao seu curso características específicas além das padronizadas pelo marco legal, o que deixa claro que não se espera que todos os cursos sejam iguais, mas apenas que trabalhem competências mínimas, continuando a valer a ideia de liberdade para os cursos, que podem definir seus projetos, currículos, pesquisas e demais atividades.

A diversidade e o pluralismo cultural estão elencados no inciso X do art. 4º e aparecem no texto da seguinte forma: “X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural”. Já os direitos humanos são destacados no inciso XIV: “aprender conceitos deontológicos-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos”. Quanto aos direitos humanos, a expressão também é citada na Resolução CNE/CES nº 5/2018 no art. 2º, § 4º⁴ e art. 5º, §3º⁵.

Ainda que seja dado muito foco e atenção às novidades introduzidas pelo art. 5º da nova Resolução, já que é nesse dispositivo que constam os conteúdos mínimos do curso⁶, é o art. 4º da Resolução que tem o maior potencial de inovação e, por isso, de transformação para os cursos jurídicos, uma vez que nele são estabelecidas as competências esperadas do graduando, ou seja, é este o ponto de partida⁷ para qualquer faculdade de Direito, pois traz a necessidade de um nível de planejamento acadêmico mais amplo que supera a tradicional ideia de apenas organizar os cursos com base em conteúdos e disciplinas de forma isolada, passando-se a valorizar o saber de forma mais ampla (como o saber ser, fazer e agir).

Assim, com o presente artigo, pretende-se abordar essas inovações explorando as consequências desses compromissos estabelecidos pelas novas

ainda que, além das novas competências estabelecidas, as que foram mantidas foram revisadas e, de certa forma, aprimoradas.

4 Art. 2º. No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: [...]

§ 4º. O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

5 Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PCC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: [...] § 3º. Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfase em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

6 O que revela a tradição do ensino jurídico brasileiro de ser conteudista e enciclopédico.

7 Reiterando-se que, além destas competências mínimas, qualquer curso pode estabelecer outras competências de acordo com o seu PCC. Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se afirmar que o art. 3º da Resolução, o qual estabelece o perfil do graduando, é o ponto de chegada pretendido, em outras palavras, o objetivo principal de qualquer PCC, sendo o restante desse mesmo PPC os meios pelos quais se buscará atingir esse objetivo, essa prioridade, esse resultado almejado.

diretrizes, bem como analisar as possibilidades de atuação e benefícios que a educação jurídica pode alcançar com a implementação e verdadeira efetivação dessa perspectiva mais social, já que a diversidade, o pluralismo cultural e os direitos humanos são essenciais para uma formação crítica e reflexiva, ainda mais se aplicadas em conjunto tanto no ensino como na pesquisa e na extensão.

Adiante-se, desde já, que a mera inclusão dos termos “diversidade”, “pluralismo cultural” e “direitos humanos” nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito não bastará para que essas perspectivas de fato se implementem. De igual forma, a simples menção (adaptação) no PPC também não será suficiente, bem como a criação de disciplinas específicas com essas nomenclaturas. Para que essas tão importantes perspectivas sejam verdadeiramente introduzidas, os cursos de Direito necessitarão ir além, pois terão que sofrer profunda alteração, ou seja, vivenciarem verdadeira quebra de paradigmas, o que é fundamental para o avanço e melhoria da qualidade da educação jurídica brasileira.

2 A DIVERSIDADE NOS CURSOS DE DIREITO

Os cursos de graduação em Direito estão dentro do sistema de educação superior e, portanto, devem estar em sintonia com as discussões e regramentos que envolvem as universidades e instituições de educação superior. Nesse sentido, deve ser destacado que, talvez, o texto que melhor defina tanto a missão como a função da universidade é a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris 9 de outubro de 1998)⁸, a qual traz já no seu art. 1º a missão da universidade que, de uma forma muito resumida, seria a de educar, formar e realizar pesquisas a fim de contribuir para a formação individual do universitário, atendendo a todos os aspectos da formação humana, bem como contribuir para a sociedade através dos resultados de pesquisa e atividades de extensão. E ainda no seu artigo 1º, na alínea “d)”, de forma específica, consta a seguinte função: “d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural”.

Portanto, o reconhecimento, a nível mundial, de que a universidade deve se comprometer com a diversidade e o pluralismo cultural, já existe há pelo menos duas décadas pela comunidade acadêmica internacional, sendo que a atual Resolução CNE/CES nº 5/2018 veio a se adequar a essa realidade, o que é muito positivo e deve ser saudado, pois as inovações na área da educação jurídica brasileira não costumam ser fáceis e nem rápidas.

⁸ Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 27 de fevereiro de 2019.

Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 86) destaca de forma enfática a “necessária revolução nas faculdades de direito”, as quais teriam, na sua grande maioria, uma cultura de “extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade”. Além disso, Boaventura refere que as faculdades brasileiras centram suas atividades no ensino (dando pouca atenção à pesquisa e à extensão), o qual é baseado numa prática pedagógica tradicional e tecnicista.

Apesar da crítica ao modelo padrão das faculdades de direito no Brasil, o próprio autor refere (2011, p. 88) que tanto a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação (MEC), como a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, foram importantes tentativas de mudança da educação jurídica. Entretanto, Boaventura traz o seguinte questionamento quanto à falta efetiva de mudança (2011, p. 92):

A questão que fica em aberto, no entanto, é porque, apesar de todas as oportunidades, as escolas de direito no Brasil permanecem incapazes de dar o salto necessário para um modelo educacional socialmente mais comprometido e epistemologicamente mais sofisticado.

O próprio Boaventura, ao tentar responder as suas perguntas, refere que as novas faculdades de Direito devem se pautar sobre a ecologia de saberes jurídicos, o que vem da sua teoria de ecologia de saberes, mas voltada para o campo do conhecimento jurídico.

Para que as faculdades de direito possam dar esse importante passo, certamente, começa-se pelo reconhecimento do disposto no art. 4º, inciso X das atuais diretrizes: “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural”.

A diversidade e o pluralismo cultural são essenciais, não só para juristas, mas para qualquer cidadão. Nesse sentido, a única crítica que fica ao dispositivo é o verbo “aceitar”. Aos estudantes da faculdade de Direito, mais do que aceitar a diversidade e o pluralismo cultural, é preciso vivenciá-las, experimentá-las e promovê-las. Aceitar transmite a ideia de consentir, de estar de acordo ou conformar-se, sendo que o objetivo deve ser de respeitar e estimular tanto a diversidade como o pluralismo cultural, que não são sinônimos.

Ainda assim, é inegável que este dispositivo está pautado na concepção de tolerância, a qual, segundo VERONESE (2018, p. 86), “está pautada num princípio moral absoluto: o respeito ao outro. Esta proposta exige uma prática contínua, de benevolência, de aceitação do outro que é diferente de mim e das minhas concepções”. Já para Bobbio (2004, p. 190) a tolerância representa “uma atitude ativa de confiança na razão ou razoabilidade do outro, uma concepção do homem como capaz de seguir não só os próprios interesses, mas também de considerar seus próprios interesses à luz do interesse dos outros”.

Moacir Gadotti (1992, p. 23) afirma que a “diversidade cultural é a riqueza da humanidade”, ou seja, as diferentes culturas existentes. Já o pluralismo não seria ecletismo ou um conjunto amorfo de retalhos culturais, mas sim um “diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre as demais”. Logo, apenas uma perspectiva intercultural da educação é que poderia garantir a diversidade e o pluralismo cultural.

Consultando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais disponibilizados pelo MEC⁹, constata-se que a “pluralidade cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional”. Portanto, é o pluralismo cultural que incentiva a diversidade, sendo que um não existe sem o outro.

A partir do reconhecimento da diversidade na educação jurídica, a realidade torna-se mais complexa e passa demandar soluções mais elaboradas e construídas a partir de uma perspectiva reflexiva e crítica, como pontua Adriana Ancona de Faria (2014, p. 45):

O reconhecimento da multiplicidade e diversidade de atores que definem as relações sociais das quais o Direito faz parte e, no mesmo sentido, o reconhecimento de um espaço sócio cultural mais descentralizado, flexível e interativo impõe um aprendizado participativo como alternativa necessária ao enfrentamento da realidade presente.

De igual forma, ao entrar em contato com a diversidade de paradigmas, culturas e mesmo posições teóricas, os estudantes passam a ter a perspectivas múltiplas, o que amplia as possibilidades de conhecimento. Ademais, para que a diversidade de fato ocorra, também é importante que diferentes atores estejam envolvidos (tanto discentes como docentes e, se possível, atores da sociedade que não estão dentro dos muros das faculdades), o que possibilita o trabalho colaborativo e construtivo, impulsionando, assim, o desenvolvimento das capacidades interpessoais que qualquer trabalho profissional demanda (MASTACHE; DEVETAC, 2017, p. 166).

A concepção de diversidade está ligada a ideia de educação emancipadora, a qual, segundo Renato Duro Dias (2014, p. 72), representa uma visão transdisciplinar do Direito e das ciências humanas e sociais que pretende formar um licenciado reflexivo e consciente da diversidade cultural e humana existente na sociedade, na qual este estudante está inserido como cidadão participativo.

A diversidade proposta não está apenas no conteúdo que se ensinará, pesquisará ou que envolverá os projetos de extensão, mas também na diversidade entre educandos, educadores e na própria relação de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a concepção de diversidade reforça um dos principais

9 Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries, Volume 10.1 – Pluralidade Cultural. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

postulados de Paulo Freire (2015, p. 31) de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que significa uma educação mais horizontal, em que o docente sabe escutar e valorizar os conhecimentos dos discentes.

Aliás, os próprios docentes possuem identidades (saberes) bem diferentes. Segundo Maurice Tardif (2014, p. 301) existem três modelos de identidades de professores: o tecnólogo do ensino¹⁰, o prático reflexivo¹¹ e o ator social¹². As novas diretrizes curriculares ao pautarem a questão da diversidade e pluralismo cultural, indicam a busca da transformação do modelo de professor tecnólogo (o perfil ainda mais comum nas faculdades de Direito brasileiras) para o de ator social, já que este último perfil é portador de valores emancipadores, comportando-se como agente de mudanças.

Os docentes são essenciais para que seja criada a cultura da diversidade nas faculdades de Direito. Porém, as novas diretrizes nada trouxeram sobre a formação dos professores, o que pode ser apontado como uma das falhas das novas diretrizes¹³, pois a falta de formação pedagógica é um dos clássicos problemas da educação jurídica brasileira, a qual tem dificuldade de romper com os seus paradigmas, considerando que a maioria dos docentes acaba por repetir (reproduzir) os seus professores, os quais tradicionalmente possuem amplo saberes jurídicos, mas poucos saberes pedagógicos, o que prejudica o processo mútuo de ensino-aprendizagem.

A diversidade, somada ao pluralismo cultural, pode abrir portas para a ecologia de saberes, que é algo que implica uma revolução epistemológica e, portanto, não poderá acontecer pelo simples fato de estar nas diretrizes curriculares, ou seja, a ecologia de saberes não pode ser imposta por lei, mas sim precisa se vivenciada. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 77), eis o conceito de ecologia de saberes:

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade

10 TARDIF (2014, p. 302) descreve o tecnólogo do ensino como o que possui “competências de perito no planejamento do ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica.”

11 Segundo TARDIF (2014, p. 302) o prático reflexivo “está muito mais associado à imagem do professor experiente do que à do perito”.

12 Já o ator social, conforme TARDIF (2014, p. 303), é o professor que “desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar”.

13 Como se busca uma melhoria no perfil dos graduandos e novas competências para os mesmos, necessariamente, também deveria existir foco para o perfil e competências dos docentes. Sem uma adequada formação e preparação dos docentes, dificilmente as mudanças buscadas serão atingidas.

num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Portanto, a ecologia dos saberes acontece pela busca constante de convergência entre conhecimentos múltiplos (SANTOS, 2010, p. 161), o que exige tanto o reconhecimento da diversidade como da pluralidade cultural.

Reconhecer a diversidade é uma condição para a democracia. Já a prática do pluralismo cultural vai além e traz múltiplas possibilidades de ganhos para a educação jurídica. Sem dúvidas, se de fato aceitos, praticados e vivenciados, tanto a diversidade como o pluralismo cultural trarão inovações ao ensino jurídico, o que é extremamente necessário, uma vez que, conforme destaca Lenio Streck (2010, p. 336), o ensino jurídico no Brasil “continua preso às velhas práticas”, possuindo uma cultura calcada em manuais¹⁴ que cria um imaginário que “simplifica o ensino jurídico, a partir da construção de *standards* e lugares-comuns”. O atual estágio da educação jurídica no Brasil não é positivo¹⁵, sendo que as novas diretrizes potencializam as possibilidades de mudanças, cabendo aos envolvidos com a educação jurídica a busca pela aplicação destas inovações.

3 O PLURALISMO CULTURAL E SUAS POSSIBILIDADES

A ideia de pluralismo cultural está condicionada à diversidade, sendo que o reconhecimento (“aceitar”) e, mais do que isso, a promoção da pluralidade cultural, possibilita uma verdadeira oxigenação nos cursos jurídicos. Isso porque a pluralidade de culturas tende a redundar em pluralidade de saberes e, até mesmo, pluralidade (pluralismo) jurídica, o que também permite reformas no próprio bojo das faculdades de Direito.

Ainda que referente ao contexto argentino, Aníbal D’Auria (2014, p. 46) destaca que toda a reforma universitária (e aqui pode-se pensar também em reforma na educação jurídica) deve ser no sentido de aprofundar o modelo de autonomia e pluralismo, que, aliás, é uma reinvidicação do movimento universitário do Sul, referindo-se a já centenária Reforma de Córdoba de 1918¹⁶.

14 De duvidosa cientificidade, como refere Lenio Luiz Streck.

15 Para corroborar a ideia de um quadro negativo na educação jurídica brasileira, geralmente, os doutrinadores citam como os maiores problemas, dentre outros, a questão do ensino conteudista e enciclopédico; a visão formalista e descritiva; o ensino calcado em disciplinas/departamentos (conteúdos que não se conectam, ou seja, falta de interdisciplinaridade); práticas jurídicas desconexas; a ausência de formação pedagógica dos professores; a influência negativa de avaliações externas; e um ensino distante da realidade social.

16 Movimento estudantil que propiciou profundas reformas na universidade e influenciou toda a América Latina. Os princípios fundamentais da referida reforma foram a autonomia universitária; o co-governo estudantil; a extensão universitária; a liberdade de cátedra; o acesso massivo e gratuito; bem como a vinculação da docência com a investigação; sendo que todos estes princípios convergem para uma universidade mais plural e democrática, destacando-se que estes princípios ajudaram a construir o que mais tarde se configurará como o direito à educação superior, que, atualmente, é um direito humano fundamental e um dever do Estado (BATISTA, 2008, p. 132).

O movimento ocorrido em Córdoba deixou clara a mensagem que a universidade (assim como uma faculdade de Direito) não é uma instituição externa à sociedade que apenas estabelece uma relação de comunicação com essa. Pelo contrário, a universidade é parte do conjunto social e possui um compromisso social (MONCAYO, 2008, p. 26). Se em 1918 era impensável e sequer poderia constar num plano de ensino ou projeto pedagógico, a partir das reformas iniciadas em Córdoba, pode-se afirmar que, atualmente, é um imperativo que as universidades devem valorar e promover a diversidade cultural e relações interculturais equitativas e mutuamente respeitosas, já que todos os conhecimentos e culturas são importantes (MATO, 2008, p. 137). O interessante é que, depois de mais de um século, muitos dos postulados da Reforma de Córdoba seguem atuais, como, por exemplo, a busca pelo pluralismo. Nesse sentido, torna-se importante citar Roberto Leher (2008, p. 59):

Não deixa de ser surpreendente que docentes estudiosos da educação superior em distintos países latino-americanos reivindicuem como atuais os grandes eixos das lutas de Córdoba. A preocupação com o pluralismo, a liberdade de pensamento e a autonomia universitária vem sendo sustentada como um tema prioritário, tendo em vista a crescente dependência das universidades aos imperativos financeiros e institucionais particularistas.

Reconhecer e aceitar a pluralidade cultural significa, como vem defendendo Boaventura de Sousa Santos nas suas obras, que temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, mas, ao mesmo tempo, de sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. E, novamente, o pluralismo, assim como o reconhecimento da diversidade, permite um ambiente de ecologia (troca) de saberes, já que admite as diferenças e, concomitantemente, resulta em consistência e força ao saber crítico, conforme refere Marilena Chaui (2013, p. 33):

A ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao saber crítico. Trata-se de uma ecologia porque se assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Numa palavra, a ecologia de saberes funda-se na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. Anti-hegemônico, antimoderno, anti-instrumental, o saber crítico emancipatório é interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento.

Essa lógica de ecologias ao invés de monoculturas é fundamental para a educação jurídica, já que reforça a ideia de que todos os saberes, sem exceção, são sempre incompletos, sendo que a ciência também se enquadra nessa lógica.

Ademais, a concepção de ecologias não se traduz em uma afronta ou afirmação de irrelevância da ciência, mas sim numa lógica de pluralidade, de diversidade e, principalmente, em alternativas, as quais podem resultar

inclusive do diálogo, interação e mesmo simbiose entre saberes científicos e não científicos, sem hierarquia ou rivalidade entre estes. Como destacam Boaventura de Sousa Santos, Sara Araújo e Maíra Baumgarten, não se sugere uma substituição de um processo construído de cima para baixo por um processo que funciona no sentido inverso, mas sim em “uma meta de criação de relações não hierárquicas entre saberes”, considerando todas as formas de saberes, como os científicos, leigos, populares, tradicionais, urbanos, entre vários outros possíveis (2016, p. 17).

Além disso, os estudantes de Direito terão um papel essencial ante o impacto das suas profissões nas relações sociais e institucionais, tornando-se fundamental, além de uma formação humanista, uma formação baseada no pluralismo, o que é a chave de qualquer sociedade democrática (BARREYRO, 2015, p. 128).

Admitindo-se culturas e saberes diferentes (saberes estes que devem estar articulados, nos termos do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018), também há uma tendência para um maior espaço para temáticas ligadas ao pluralismo jurídico.

Sobre o pluralismo jurídico, apesar das diversas teorias que buscam o conceituar, há entre elas o consenso que o pluralismo jurídico significa a negação de que o Estado é o único detentor do poder político ou que é a fonte exclusiva de toda a produção jurídica (PRATES; BELLODULTRA; FERREIRA; ACYPRESTE, 2015, p. 106).

Não se pretende aqui tecer comentários ou críticas sobre o pluralismo jurídico, o qual já traz intensos debates na academia, mas apenas explorar as potencialidades que o reconhecimento e promoção da diversidade e, principalmente, da pluralidade cultural podem provocar, estando entre eles a pluralidade de saberes (preferindo-se o termo de ecologia de saberes, o qual transmite a ideia de relação mútua entre eles de forma transversal) e mesmo o pluralismo jurídico.

Agora, importa abordar a temática dos direitos humanos na perspectiva horizontal, o que se aplicado de forma efetiva pelos cursos jurídicos, tem potencial para provocar verdadeira revolução na educação jurídica brasileira.

4 OS DIREITOS HUMANOS COMO IMPORTANTE PILAR DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

O inciso XIV do art. 4º estabelece que o graduando em Direito deverá estar capacitado a “apreender conceitos deontológicos-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre os direitos humanos”. Apesar da importância dos conceitos deontológicos profissionais, focar-se-á nesse tópico apenas

sobre a relevante inovação das perspectivas transversais dos direitos humanos na educação jurídica. A parte final do referido inciso está alinhada com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 30 de maio de 2012, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A Resolução do CNE/CP nº 1/2012 traz os princípios da educação em direitos humanos no seu art. 3º, destacando-se especialmente os incisos III e VI:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I – dignidade humana;

II – igualdade de direitos;

III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado;

V – democracia na educação;

VI – transversalidade, vivência e globalidade; e

VII – sustentabilidade socioambiental.

Nitidamente, a educação em direitos humanos tem como um dos seus eixos “o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”, o que dialoga perfeitamente com a proposta do art. 4º, inciso X da Resolução CNE/CES nº 5/2018. Aliás, a concepção trazida pela Resolução do CNE/CP nº 1/2012 é muito mais profunda, pois estabelece o reconhecimento e, principalmente, a valorização das diferenças (o que engloba a concepção de pluralidade cultural) e das diversidades, enquanto as atuais diretrizes trabalham apenas com a ideia de “aceitar” a diversidade e o pluralismo cultural.

A lógica dos direitos humanos, ainda mais se trabalhada numa perspectiva transversal, só pode ser efetiva se englobar a diversidade e o pluralismo cultural. Sobre a transversalidade, vem reconhecida no inciso VI do art. 3º da Resolução do CNE/CP nº 1/2012. A prática transversal dos direitos humanos, agora também reconhecida nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, é muito importante porque ajuda no combate à prática da educação bancária, na qual, segundo Paulo Freire (2017, p. 83), o educador se considera o sujeito do processo, enquanto os educandos são mero objetos, acreditando-se que existe verdadeira transferência do conhecimento, sendo que nesse contexto impera a passividade, pois os educandos atuam como depósitos, o que impede a consciência crítica e anula o poder de transformação ou de emancipação.

A prática educação bancária é incompatível com uma educação transversal em direitos humanos, porém, a mesma se propaga no ensino jurídico, onde tradicionalmente o modelo de aula em forma de conferência é o predom-

minante nas instituições de ensino superior, sendo que a aprendizagem se baseia na tríade: professor, código (leis) e aluno. Trata-se de ensino marcado por um forte tecnicismo e um grande distanciamento da realidade social (FERREIRA, 2016, p. 37).

Tanto a Resolução CNE/CP nº 1/2012 como a Resolução CNE/CES nº 5/2018 buscam combater a educação bancária, sendo a transversalidade dos direitos humanos uma importante ferramenta para isso.

Aliás, a educação de forma transversal dos direitos humanos é amplamente pontuada na Resolução do CNE/CP nº 1/2012, destacando-se, inclusive, que o art. 6º determina que deverá constar nos PPC das Instituições de Educação Superior e também estar presente tanto no ensino como na pesquisa e extensão:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

O art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1/2012 ainda reforça a questão da transversalidade dos direitos humanos nos currículos, estabelecendo as formas como podem ocorrer a inserção dos conhecimentos referentes à educação em direitos humanos:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I – pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III – de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Portanto, percebe-se que as novas diretrizes dos cursos jurídicos apenas reconheceram exigência que já existia, uma vez que a CNE/CP nº 1/2012 é aplicada a todos os cursos da educação superior. De qualquer forma, não deixa de ter caráter inovador o inciso XIV do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, pois traz pela primeira vez de forma expressa a temática dos direitos humanos, o que tem potencial para estimular o ensino, a pesquisa e a extensão nessa importante área do conhecimento.

Porém, deve-se advertir que a expressão “direitos humanos”, dada a

sua utilização indiscriminada, tem se convertido em termos tão vagos como ambíguos, apesar de repletos de conteúdos e conotações jurídicas, morais e políticas (MARTIN, 2014, p. 4), sendo fundamental resgatar e pontuar a concepção dos direitos humanos.

Os direitos humanos são aqueles comuns a todos a partir da matriz do direito à vida e decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de cada ser humano (BENEVIDES, 2007, p. 337). Diante disso, os direitos humanos são uma forma de vida e, nas palavras de Luiz Carlos Bombassaro (2013, p. 8), constituem-se o tema central para a efetivação da reflexão ética na atualidade. O referido autor ainda complementa:

Os direitos humanos representam assim o espaço existencial das práticas vitais marcadas pelo reconhecimento recíproco da diversidade, um modo de ação que possibilita efetivar o processo de humanização, o caminho que permite tornarmo-nos humanos. E esse caminho formativo somente o podemos realizar na educação.

Apesar dos direitos humanos já estarem integrados ao patrimônio cultural da humanidade, a luta pela consolidação e expansão dos mesmos deve ser constante e enfática, pois, conforme refere Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 22), infelizmente, a Declaração dos Direitos Humanos da ONU “ainda constitui mais esperança que realidade para a maior parte dos seres humanos”, já que mais da metade da população mundial ainda se encontra privada de seus direitos fundamentais.

É fato que os direitos humanos não são uma solução mágica ou uma panaceia para os problemas do mundo, porém, é inegável que a promoção dos direitos humanos é ferramenta mais poderosa para construir a justiça social tanto no plano nacional como internacional, onde a dignidade de cada pessoa é valorizada de igual forma, pois uma sociedade “humanizada” não pode aceitar que qualquer pessoa conviva com condições indignas, pois isso rebaixa toda a sociedade (DONNELLY, 2013, p. 118).

Educar para os direitos humanos é promover o diálogo entre os vários saberes existentes que permitam a compreensão do mundo, buscando-se sempre o ideal de igualdade e justiça. Portanto, educar para os direitos humanos exige uma escuta sensível, uma ação compartilhada entre as partes (educadores e alunos) e relações horizontais no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cita-se a conclusão de Adelaide Alves Dias (2007, p. 455):

Em conclusão, podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Nessa seara, todo e qualquer faculdade Direito já deveria ter a preocupação com a temática dos direitos humanos, sendo inconcebível pensar num curso que não tivesse tal abordagem. De qualquer forma, dado o marco regulatório tanto da educação superior como dos cursos de Direito, independentemente das características que cada curso almeja, a temática dos direitos humanos deverá estar presente numa perspectiva transversal, também sendo trabalhada de forma interdisciplinar e intercultural.

Isso porque, conforme refere Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 129), “as concepções e práticas dominantes dos direitos humanos são monoculturais, e isto constitui um dos maiores obstáculos à construção de uma luta de baixo para cima, real e universal, pelos direitos humanos”.

Os direitos humanos precisam ganhar mais espaço dentro das faculdades de Direito numa perspectiva de diversidade e pluralidade cultural, acreditando-se que a cultura, defesa e promoção dos direitos humanos devem irradiar-se para todas as demais disciplinas do Direito, contaminando-as de forma positiva, pois sustenta-se que essa concepção permitirá uma visão mais humana, reflexiva e, portanto, crítica de todos os demais conhecimentos.

Aliás, outra questão interessante diz respeito à efetivação das “perspectivas transversais sobre direitos humanos”. O objetivo claro do dispositivo é que a temática dos direitos humanos se espalhe para os demais campos do Direito, numa perspectiva interdisciplinar. A intenção é nobre e valoriza a necessidade dos direitos humanos na educação jurídica. Entretanto, traz o receio que, talvez, os cursos jurídicos, sob o discurso de que os direitos humanos estariam sendo abordado de forma transversal ao longo de todo o curso nas demais disciplinas¹⁷, na realidade, não abordem essa temática, ou seja, no momento em que estivesse em todas as demais disciplinas, na verdade, não estaria em nenhuma.

Nesse sentido, Anna Candida da Cunha Ferraz (2013, p. 97), ao sustentar que a educação em direitos humanos é um pressuposto essencial para o exercício da cidadania plena, defende que o “aprendizado em disciplina específica direcionada ao ensino sobre os direitos humanos/cidadania, com todo o seu âmbito de abrangência, revela-se insubstituível, se pretendemos construir uma sociedade livre, justa e solidária”, razão pela qual afirma que a temática dos direitos humanos deve constar das grades curriculares.

Tem-se claro que não devemos promover uma guerrilha entre saberes jurídicos (SILVA; MAIA; TEIXEIRA, 2008, p. 349), sendo que os cursos têm

17 Como, por exemplo, com a inserção da temática dos direitos humanos no plano de ensino de todas as demais disciplinas do curso, ainda que os docentes da referida disciplina não abordem os conteúdos sobre a perspectiva dos direitos humanos. Essa medida, para fins de avaliação do curso, poderia demonstrar que os cursos tratam os direitos humanos de forma transversal, ainda que, na prática, isso não ocorra.

autonomia para estabelecer suas grades curriculares. Porém, não se sustenta que os direitos humanos devem ser apenas mais uma disciplina no currículo ou que esta seria a mais importante em detrimento de todas as demais. O que se defende é que os direitos humanos precisam ser incorporados como prática, como experiência, como vivência e cultura, o que deve ocorrer em toda a educação jurídica, podendo trazer, assim, benefícios a todo o sistema de justiça.

Sobre a relação entre valores da educação em direitos humanos e a concepção de uma nova práxis de justiça no Brasil, torna-se importante citar Antonio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior (2018, p. 69), que assinalam o potencial de transformação conferido a uma:

(a') compreensão epistemológica do Direito que não dissocie ou hierarquize as experiências locais em face de projetos hegemônicos, nacionais e internacionais de justiça; (b') que identifique a legitimidade de modelos de justiça que se realizam para além, às vezes mesmo à revelia, da função judicial estatal; (c') reconhecendo que a mediação de valores legitimados a atribuir o sentido do Direito em face de um conflito deve se constituir enquanto expressão da cidadania ativa, desde uma perspectiva ética e solidária; (d') promovendo uma cultura de participação e controle social na construção das instituições estatais, sobretudo no sistema de justiça; (e') para finalmente construir uma práxis de justiça social e estatal orientada para a promoção, efetivação e proteção dos direitos humanos, comprometida com a reparação em face da sua violação.

Com a implementação da cultura da educação em e para os direitos humanos, a tendência é que importantes temáticas aflorem nas faculdades de Direito, potencializando-se as possibilidades de mudança social, o que deve estar entre os objetivos e horizontes de todos os cursos de Direito no Brasil. Sobre a possibilidade de transformação social a partir do ensino jurídico, é importante refletir sobre a questão trazida por Antônio Alberto Machado (2009, p. 180):

A questão que fica, a final, é saber se já estão dadas as condições objetivas para uma mudança estrutural dos paradigmas científicos da ciência e da cultura jurídica no Brasil, e se essa mudança será suficiente para fazer do direito um instrumento de justiça e de transformação social; ou se, pelo contrário, o direito e a cultura jurídica seguirão mesmo cumprindo o destino tradicional e melancólico de instrumentos de controle, de repressão e da manutenção da ordem vigente.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 traz uma série de possibilidades e potencialidades para mudanças, desde que efetivamente os cursos jurídicos se comprometam com as mudanças propostas (e não que apenas alterem seus documentos formais e incluam algumas disciplinas na tentativa de adequar as novas exigências e avaliações externas).

Várias são as propostas contidas na Resolução que pretendem significar inovações. Por exemplo, nitidamente, a Resolução CNE/CES nº 5/2018

traz enfoque nas novas tecnologias¹⁸, sendo esse mais um ponto positivo das diretrizes, mas sem deixar de lado o enfoque nos direitos humanos, os quais devem servir de guia condutor aos cursos jurídicos (já que numa perspectiva transversal), pois como adverte Zygmunt Bauman (2016, p. 126) “a tecnologia não fará avançar a democracia e os direitos humanos para você (nem em seu lugar). É mais provável que ela o liberte de suas responsabilidades de cidadão de fazê-los avançar”.

Outras inovações também podem ser destacadas¹⁹ na nova resolução, sendo que todas elas, se trabalhadas a partir de uma perspectiva que reconheça e valorize a diversidade e a pluralidade cultural, bem como adote uma perspectiva transversal e, inclusive, intercultural dos direitos humanos, tendem a ser potencializadas e trazer ganhos profundos para a educação jurídica brasileira e, conseqüentemente, para o próprio sistema de justiça, promovendo verdadeira transformação social.

5 CONCLUSÃO

Em 2005, logo após a edição das anteriores Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito, as quais foram estabelecidas pela então Resolução CNE/CES nº 9/2004 que vigoraram até dezembro de 2018, Horácio Wanderlei Rodrigues publicou importante livro sobre o ensino do Direito, oportunidade em que concluía que o mesmo não satisfazia, destacando que as “sucessivas tentativas históricas de corrigi-lo têm sido infrutíferas” (2005, p. 287).

A conclusão de Horácio Wanderlei Rodrigues continua pertinente e atual. É inegável que a alteração do marco regulatório dos cursos jurídicos potencializa várias mudanças e contribui para a educação jurídica nacional. Entretanto, se a aposta for a quebra de paradigmas através de alterações apenas regulatórias, de mudanças legislativas, não teremos uma significativa mudança na prática.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 que estabelece as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito é positiva, trazendo um marco regulatório adequado, moderno e bem estruturado do ponto de vista educacional e jurídico. Dentre os acertos dessa normativa, estão o estabeleci-

18 Verifica-se a preocupação com as novas tecnologias, por exemplo, no art. 4º, incisos XI (“compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica”) e XII (“possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito”); no art. 5º, §3º, ao estabelecer entre os conteúdos “Direito Cibernético”; e no art. 6º, § 6º, ao estabelecer a “prática do processo judicial eletrônico”.

19 Como, exemplificativamente, planejamento estratégico do curso; mobilidades nacional e internacional; estratégias de internacionalização; metodologias ativas; formas de incentivo à pesquisa e extensão; práticas jurídicas; diversos temas transversais (como educação ambiental, educação para a terceira idade, educação em políticas de gênero, educação das relações étnico-raciais, entre outras); formas consensuais de composição de conflitos; capacidade de comunicação, cultura do diálogo; ser capaz de trabalhar em grupo, dentre outras.

mento de competências que capacitem o graduando em Direito a “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural” (art. 4º, X) e “desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos” (art. 4º, XIV).

Se as faculdades de Direitos brasileiras adotarem essas novas concepções, principalmente no que tange ao desenvolvimento de perspectivas transversais dos direitos humanos, o que implica muito mais do que simplesmente mudar documentos (como o PPC) e introduzir disciplinas, já que a diversidade, a pluralidade cultural e os direitos humanos, além de ensinados, pesquisados e constantes na extensão, precisam ser defendidos, promovidos, praticados e realmente vivenciados tanto pelo corpo docente como discente, numa lógica intercultural e de ecologia de saberes, de fato teremos as bases para importantes quebras de paradigmas na educação jurídica, o que potencializa as possibilidades de melhoria no sistema de justiça e profundas transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- BARREYRO, María Emilia. Democracia, pluralismo y estructura del cuerpo docente en la Educación Jurídica Superior. *Academia*, Buenos Aires, v. 13, nº 25, p. 153-180, jan./jun. 2015.
- BATISTA, Juliana Peixoto. Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba. Algunos hallazgos sobre el derecho a la educación superior. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). *La reforma universitaria*: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008, p. 132-135.
- BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. *Babel*: entre a incerteza e a esperança. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BENEVIDES, Eni Maria Victoria. **Direitos humanos**: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Educação, ética e direitos humanos. In: CAREGNATO, Célia Elizabeth; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). *Diversidade cultural*: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013, p. 5-11.
- CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- D'AURIA, Aníbal. Modernidad, universidad y pensamiento crítico. *Academia*, Buenos Aires, v. 12, nº 23, p. 35-49, jan./jun. 2014.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.
- DIAS, Renato Duro. La educación jurídica en Brasil: una lectura crítica de las directrices curriculares nacionales brasileñas para el derecho y sus formas de recontextualización a partir de las teorías de Basil Bernstein. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Santiago (Chile)*, v. 1, nº 1, p. 72-87, jan./jun. 2014.
- DONNELLY, Jack. *Universal human rights in theory and practice*. 3. ed. Ithaca, New York: Cornell University Press, 2013.
- ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Educação em direitos humanos como práxis de justiça. In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Re-

nato Duro (Orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018, p. 51-70.

FARIA, Adriana Ancona. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. **Academia**, Buenos Aires, v. 12, nº 24, p. 37-58, jul./dez. 2014.

FERRAZ, Anna Candida da Cunha. Educação em Direitos Humanos: pressuposto para o exercício da cidadania. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 87-101.

FERREIRA, Mateus de Moura. **Os desafios do ensino jurídico na pós-modernidade**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundamental para a Universidade Latino-americanista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008, p. 52-65.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTIN, Diego Blázquez. Clínicas de derechos humanos: Causas y ventajas del éxito de un modelo de educación jurídica del siglo XXI. **Revista de Educación y Derecho**, Barcelona, nº 11, p. 1-24, out./mar. 2015.

MASTACHE, Anahí; DEVETAC, Roald. La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. **Academia**, Buenos Aires, v. 15, nº 30, p. 111-130, jul./dez. 2017.

MATO, Daniel. Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008, p. 136-145.

MONCAYO, Víctor Manuel. Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario (Reflexiones a propósito de la evocación de la Reforma de Córdoba). In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo (Orgs.). **La reforma universitaria**: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008, p. 20-28.

PRATES, Carlos Inácio; BELLODULTRA, Eneida Vinhaes; FERREIRA, Gianmarco Loures; ACYPRESTE, Rafael de. A fortuna crítica de O Direito Achado na Rua: história e desenvolvimento. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (Coord.). **O direito achado na rua**: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, p. 101-149.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAUJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, nº 43, p. 14-23, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004301>. Acesso em: 6 jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SILVA, Arthur Stamford da; MAIA, Alexandre da; TEIXEIRA, João Paulo Allain. Pesquisa em direito e a superação das escolas-de-um-só. Uma profecia às avessas. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium Editora, 2007, p. 343-365.

STRECK, Lenio Luiz. Perspectivas hermenêuticas do ensino em tempos de “S.O.S Direito” (direito plastificado-pasteurizado) – existe um direito humano-fundamental a um ensino jurídico adequado ao estado democrático de direito? In: NALINI, José Renato; CARLINI, Angélica (Coords.). **Direitos humanos e formação jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 323-354.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Pedagogia do re-conhecimento: educar para crescer direito. In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro (Orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018, p. 71-88.

INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE: A IMPORTÂNCIA DESSES CONCEITOS NOVOS PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Alexandre Veronese ¹⁻²

1 INTRODUÇÃO

A grande maioria dos textos que tratam das finalidades e dos objetivos da educação superior mencionam, desde a década de 90 do século passado, a internacionalização como uma decorrência da globalização. Nesse sentido, é possível mencionar o artigo de Ernani Lambert que analisou a construção do Mercosul como uma oportunidade de internacionalização para a globalização, todavia em uma chave potencialmente nova e emancipadora do ponto de vista popular³. Também, é possível indicar o artigo de Fernanda Sobral, no qual a autora analisou as políticas públicas de educação – fundamental, média e superior – para concluir que a internacionalização trazia novas tensões ao debate⁴. Formar para atender ao mercado internacionalizado? Ou, formar para inserir os cidadãos na sua própria sociedade, porém, com uma visão internacional? Vale transcrever um trecho do texto dela:

Diante do processo de globalização, da maior abertura do nosso país ao mercado internacional e da tentativa de entrar no novo paradigma produtivo, a formação de recursos humanos torna-se importante para aumentar

-
- 1 Doutor em Direito pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IEP-UERJ). Mestre em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto de Teoria Social e do Direito da Universidade de Brasília (UnB). Ex-presidente da Associação Brasileira de Ensino do Direito (2014-2018) e atual vice-presidente da referida entidade (2018-2020). Pesquisador Associado e Visitante do Centro de Estudos em Direito da União Europeia da Universidade do Minho (Portugal).
 - 2 O presente texto usará as notas de rodapé para chamada das referências. Mas, também, ele as utilizará para elaborar um pequeno resumo do material referenciado.
 - 3 O texto do autor se inicia com a premissa de que existem elementos prévios de integração entre os povos da América Latina. A narrativa sobre a criação do Mercosul é imbuída da constatação de que o processo seria autoritário e não popular. Porém, o autor considera existir a possibilidade de reverter essa base original para um processo de internacionalização da educação no Mercosul que sirva para melhorar a vida social nos países envolvidos. LAMBERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n° 2, p. 9-28, jul./dez. 1998. Disponível: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/59625>.
 - 4 O artigo da autora possui como pressuposto que a educação é um objeto sociológico e que requer uma apreciação histórica. Ela é uma função social de integração, contingente historicamente. Assim, com o processo de internacionalização econômica – globalização, a autora evidencia tensões – tanto nos níveis básicos e médios, quanto nos níveis superiores e na pesquisa científica e tecnológica. Ela conclui pela necessidade de construir políticas públicas para conseguir coadunar as finalidades sociais e humanistas com os objetivos produtivos. SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n° 1, p. 3-11, mar. 2000. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>.

a nossa competitividade, seja pela formação de pesquisadores altamente qualificados pelas universidades e pelo sistema de pós-graduação e que são responsáveis pela produção científica de ponta e pela produção de novas tecnologias, seja pela modernização tecnológica das empresas que dependem da pesquisa científica de ponta e também da educação básica e profissional de sua mão-de-obra⁵.

O conceito de internacionalização, naquele momento, ainda se mostrava muito impreciso, assim como ocorria – e, ainda ocorre – com o conceito de globalização. Há autores que – como Khrishan Kumar – que irão identificar as origens da globalização nos processos de exploração marítima, levados a termo pelos países europeus no século XVI e seguintes⁶. Outros autores indicarão que a globalização é um termo amplo, o qual descreve uma plethora de processos de integração social, cultural, política e econômica, que se faz visível em razão da fase avançada em que se encontra o sistema mundial de produção capitalista, como Anthony Giddens⁷. Assim como inexistiu um consenso acadêmico claro sobre o processo de globalização – que alguns viam como base para os processos de internacionalização –, não havia clareza sobre os modos de agir e reagir em relação às demandas por internacionalização educacional.

Porém, uma literatura internacional começou a se firmar após o início do século XXI e, atualmente, o debate sobre a internacionalização da educação superior – seja na pós-graduação, seja na graduação – ganhou bastante densidade conceitual e prática. Existem, inclusive, alguns periódicos estrangeiros, especificamente dedicados à temática, como o “*International Higher Education*”, o “*Journal of International Mobility*”, o “*Journal of Studies in International Education*” e o “*Intercultural Education*”. Essa assertiva pode ser comprovada a partir de um trecho de texto de Hans de Wit, uma das referências sobre o tema⁸:

Ao contrário do que muitas pessoas consideram, a importância da internacionalização da educação superior não remonta a mais de duas décadas. Antes dos anos 90 do século passado, o termo geralmente usado era “educação internacional”. Era menos um conceito e mais uma expressão “guarda-chuva”, para abarcar uma série ampla e, por vezes, desconexa, de atividades internacionais na educação superior: estudar no estrangeiro, aconselhamento de alunos estrangeiros, intercâmbio estudantil e docente, ações de educação em prol do desenvolvimento social e estudos específicos sobre regiões. Apenas nas últimas duas décadas é que podemos observar uma transição gradual da utilização do termo “educação internacional” para a “internacionalização da educação superior”, bem como a construção de uma perspectiva mais conceitual e precisa para a

5 Idem, p. 5.

6 KUMAR, Krishan. **From post-industrial to post-modern society: new theories of the contemporary world**. 2. ed. London: Blackwell Publishers, 2005.

7 GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

8 DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis**. Westport, CT: Praeger, 2002.

internacionalização⁹.

No cerne da pós-graduação, a internacionalização – não somente como conceito, mas, principalmente, como objetivo – se tornou onipresente, a partir do início da segunda década do século XXI. Esse processo é perceptível na literatura relacionada à educação, nas políticas públicas traçadas pelos governos e nas ações empreendidas pelos gestores. Os primeiros espaços de produção da educação que começaram a sentir a pressão pela implantação de práticas de internacionalização estavam na pesquisa e na pós-graduação. Assim, atualmente, por exemplo, vários programas de pós-graduação brasileiros investem na abertura de processos seletivos para discentes oriundos do exterior ou aprofundam regimes de cotutela em orientações de mestrados e de doutorados¹⁰. Da aplicação de políticas, bem se visualiza que a literatura relacionada à internacionalização da pós-graduação e da pesquisa, também, é crescente no Brasil.

O debate sobre a internacionalização da pós-graduação era restrito aos estudantes desse nível que podiam fazer mobilidade internacional. Porém, em período recente, as políticas para o ensino superior, em geral, começaram a apontar a internacionalização como um objetivo a ser perseguido, também, na graduação. Deve ser destacado que o tema foi acolhido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura). Os anais de um seminário, publicados em 2003¹¹, bem explicitam essa questão. Em um dos textos, preparados pela Associação Internacional de Universidades¹², é descrito que o artigo 11 da “Declaração mundial sobre educação superior para o século XXI: visão e ação”, firmada pelos países membros da UNESCO, indica claramente que a internacionalização precisa ser um elemento das políticas nacionais de educação superior:

Artigo 11 – Avaliação da qualidade

(a) A qualidade na educação superior é um conceito multidimensional, o qual deve abranger todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e obtenção do conhecimento, pessoal gerencial,

9 Tradução livre. Esse texto de Hans de Wit começa com a definição conceitual que antagoniza a “educação internacional” ao conceito de “internacionalização”. Ele é ciente dos problemas que envolvem o jovem conceito de internacionalização e firma que deve ser dada atenção para várias questões relevantes. Duas merecem ser citadas. A primeira é a noção de que a internacionalização se espalhou para além do mundo ocidental desenvolvido; somente isso já exige uma reflexão sobre os modos de lidar com o conceito. O segundo é que aumenta a necessidade de preocupações éticas. Há que pensar em uma internacionalização que seja baseada em trocas culturais; ao invés de dominação cultural. DE WIT, Hans. **International Higher Education**, Boston College, nº 70, p. 6-7, 2013. Disponível: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8703>.

10 Esse tema será detalhado posteriormente.

11 UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização – anais**. Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil, 2003.

12 A entidade foi criada como uma organização não-governamental e funciona sob os auspícios da UNESCO. É relevante indicar que, das instituições brasileiras, somente a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) são associadas. INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. **About IAU: vision & mission**. Disponível: <http://www.iau-aiu.net>.

alunos, prédios, instalações, equipamentos, serviços à comunidade e ao mundo acadêmico. São vitais para melhoria da qualidade a realização de auto avaliação interna e de revisão avaliativa externa, conduzida de forma aberta por especialistas independentes, se possível com experiência internacional. Órgãos nacionais independentes devem ser estabelecidos e padrões de qualidade comparativa, com reconhecimento internacional, devem ser fixados. Apesar disso, atenção deve ser dada para contextos nacionais e regionais para se ter em conta a diversidade e para evitar a uniformização. Os envolvidos (“stakeholders”) devem ser parte integral do processo de avaliação institucional.

(b) A qualidade também requer que a educação superior seja caracterizada pela sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimento, formação de redes interativas, mobilidade de docentes e discentes e projetos internacionais de pesquisa, ao mesmo tempo em que devem ser levados em consideração as circunstâncias e os valores culturais nacionais.

(c) Para atingir e manter a qualidade em níveis nacionais, regionais e internacionais, determinados aspectos são particularmente relevantes, notadamente a seleção de pessoal docente e técnico, bem como o seu contínuo aperfeiçoamento, incluindo metodologias de ensino e aprendizagem e mobilidade entre países, entre instituições de educação superior e entre instituições educacionais e do mundo laboral, bem como mobilidade estudantil dentro e fora dos países. As novas tecnologias da informação são uma ferramenta importante desse processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimento e de saberes práticos¹³.

O texto, produzido para o seminário é muito interessante, pois ele realiza uma análise crítica do problema da internacionalização a partir de uma pesquisa por questionários, enviados para centenas de universidades no mundo. Uma das conclusões foi que não houve nenhuma instituição que negasse a importância de produzir políticas internas e nacionais em prol da internacionalização da educação superior. No questionário, havia uma pergunta aberta, na qual a Associação pedia que as instituições respondessem os motivos que as impelem à internacionalização. Após uma análise, os motivos mais frequentes foram os seguintes: a mobilidade e o intercâmbio de estudantes e professores; a qualidade acadêmica e a excelência do currículo; a competitividade internacional; e a colaboração internacional na pesquisa e no ensino¹⁴. A pesquisa identificou, ainda, que a internacionalização ocorre com mais ênfase a partir da demanda docente. A conclusão geral da pesquisa da Associação Internacional de Universidades é que não há possibilidade de ser contrário à internaciona-

13 UNESCO: World conference on higher education. **World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action – framework for priority education for change and development in higher education**, 9 out. 1998. Disponível: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

14 Associação Internacional de Universidades. Internacionalização da educação superior: tendências e desenvolvimento desde 1998. In: UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização – anais**. Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil, 2003, p. 169-170.

lização da educação superior. Não obstante, o texto conclui com a perspectiva sombria de uma potencial globalização econômica que possa significar a formação de grupos empresariais, os quais poderiam atuar no setor educacional superior de forma negativa em relação à diversidade e à pluralidade.

As políticas brasileiras em prol da internacionalização, no âmbito da rede federal de universidades podem ser apreciadas no Relatório “A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014”, produzido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação. Esse Relatório trata da internacionalização em dois momentos. O primeiro foi a construção de quatro universidades federais vocacionadas à integração: Universidade Federal da Fronteira Sul; Universidade Federal do Oeste do Pará; Universidade Federal da Integração Latino-Americana; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira¹⁵. O segundo foi a aplicação de um conjunto de políticas para o setor, desde programas de bolsas para alunos estrangeiros (Programa Estudante Convênio – Graduação, PEC-G; Programa Milton Santos) até o fomento do ensino de idiomas (Idiomas sem Fronteiras) e a promoção da integração educacional no cerne do Mercosul¹⁶. É claro que a política mais conhecida do governo federal, em prol da internacionalização da graduação, foi o Programa Ciência Sem Fronteiras. Assim, é incontornável fazer sua análise.

2 O FORTALECIMENTO SIMBÓLICO DO TEMA: O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS PARA A GRADUAÇÃO

A popularização da internacionalização certamente ocorreu no período recente de funcionamento do Programa Ciência sem Fronteiras, que foi executado pela CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Programa gerou uma oferta enorme de bolsas para estudantes de graduação, de doutorado e, até, de mestrado. A base motivacional do Programa – em relação à pós-graduação – era a baixa quantidade percentual de doutores do país. A base para o fomento da mobilidade dos alunos de graduação não era tão clara. Ela estava baseada no difuso entendimento antes exposto de que seria importante melhorar a inserção internacional dos estudantes. Não obstante, de acordo com o documento base, de 2011, os objetivos eram os seguintes:

O objetivo do Programa Ciência sem Fronteiras é a formação de recursos humanos altamente qualificados nas melhores universidades e instituições de pesquisa estrangeiras, com vistas a promover a internaciona-

15 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**, Brasília, dez. 2014. p. 38 Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192.

16 Idem, p. 70-76.

lização da ciência e tecnologia nacional, estimular pesquisas que gerem inovação e, conseqüentemente, aumentar a competitividade das empresas brasileiras. Esse objetivo será concretizado por meio da expansão significativa do intercâmbio e da mobilidade de graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e docentes brasileiros no exterior. Este Programa visa também contribuir para o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior e dos centros de pesquisa brasileiros, propiciando maior visibilidade da pesquisa acadêmica e científica que é feita no País, por meio da colaboração e do estabelecimento de projetos de pesquisa conjuntos com instituições e parceiros estrangeiros. A expectativa é de que, a médio prazo, essas ações acarretem também maior fluxo de investimento estrangeiro voltado à formação de recursos humanos, à promoção da inovação, da ciência e da tecnologia no País. A expansão da formação dessa força de trabalho altamente especializada se dará em duas vertentes: (1) O aumento expressivo da presença de estudantes de graduação, pós-graduação, pós-doutores e docentes brasileiros em instituições de excelência no exterior, em áreas do conhecimento definidas como prioritárias; (2) o estímulo à vinda de jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação para o Brasil, com atuação em áreas de interesse do país¹⁷.

O Programa funcionou de 2011-2016 e outorgou mais de cem mil bolsas de estudo para alunos, desde graduandos até doutorandos. Houve uma grande explosão na oferta de fomento, que repercutiu de forma evidente em dificuldades de gerenciamento. Um dos beneficiários de bolsa participou de uma audiência pública no Congresso Nacional e considerou que a outorga do fomento era realizada de forma descuidada – os projetos eram mal avaliados – e que os objetivos do Programa não tinham acompanhamento¹⁸. Uma matéria da revista “Pesquisa Fapesp” evidencia outra crítica; a de que o Programa corroeu as verbas nacionais para pesquisa científica e tecnológica, pois, em determinado momento, foram usados recursos do FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – para cobrir as crescentes despesas com bolsistas. A leitura dos objetivos do Programa, tal como listados em 2011, evidencia o problema. O envio sem controle de dezenas de milhares de alunos para instituições estrangeiras não cria, por si, uma política de fortalecimento das instituições brasileiras e nem, tampouco, garante a melhoria da internacionalização. Como indicou Marcelo Knobel, Professor Titular e atual Reitor (2017-2021) da Universidade Estadual de Campinas:

Ninguém realmente entendeu como esse número “mágico” de 75 mil alunos foi colocado como meta. Em 2009, havia, aproximadamente, 58 mil estudantes de doutorado e 104 mil alunos de mestrado em universidades brasileiras em todas as áreas de conhecimento. Apenas 20 instituições

17 CAPES. **Ciência sem fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: CAPES, 2011. Disponível: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCompleto_julho2011.pdf.

18 MARCOS, Marcela. **Ciência Sem Fronteiras: programa de bolsas de estudo ainda existe? Exame**, 28 out. 2018. Disponível <https://exame.abril.com.br/carreira/ciencia-sem-fronteiras-programa-de-bolsas-de-estudo-ainda-existe>.

brasileiras outorgaram mais de 100 diplomas de doutorado em 2009. [...]. Finalmente, uma das mais importantes críticas em relação ao Programa é o seu caráter unilateral. O Programa deveria ser um projeto verdadeiro de intercâmbio, com reciprocidade das universidades parceiras para apoiar e estimular os seus alunos a buscar formação acadêmico no Brasil. Isso seria extremamente benéfico para que as universidades brasileiras pudessem fortalecer seus processos incipientes de internacionalização. Considerando o orçamento total do Programa, a questão de haver mais planejamento e debates em relação às prioridades de dispêndio de recursos públicos em universidades estrangeiras se torna ainda mais relevante. Os principais envolvidos consideram que um Programa como esse requereria mais discussão e deveria ter sido baseado em estudos sólidos baseados nas políticas públicas de educação superior, seus objetivos e prioridades, bem como levando em conta a realidade atual do cenário educacional brasileiro e o panorama da educação superior no mundo¹⁹.

A leitura em contraste dos objetivos do Programa Ciência sem Fronteiras e a realidade das universidades brasileiras evidencia que não se concretizaram os dois alegados objetivos mais relevantes, de 2011: não houve ampliação da internacionalização em razão do Programa; e não houve ampliação da competitividade do parque industrial brasileiro. O diagnóstico de Marcelo Knobel se mostrou, infelizmente, correto. O Programa gerou benefícios abstratos – uma boa formação para uma pequena parcela de alunos brasileiros em instituições estrangeiras – com um custo muito alto ao orçamento federal brasileiro, como explicitou a pesquisa de Otávio Conceição e de Marco Túlio França:

É interessante notar que os alunos do [Ciência sem Fronteiras] são melhores que os demais intercambistas não apenas no componente específico da prova do ENADE, como também na parte de formação geral – o que em parte pode ser atribuído ao fato de eles terem frequentado universidades de excelência no exterior, o mesmo não podendo ser dito com relação aos alunos que participaram de algum intercâmbio fora do país. Se, por um lado, o programa parece ter impacto sobre a formação dos estudantes que retornam de um intercâmbio em universidades de excelência no exterior, por outro, o programa é caro e sua continuidade precisa ser discutida. Como destacado na introdução, o custo médio por aluno do [Ciência sem Fronteiras] é quase cinco vezes maior que o custo *per capita* dos alunos de universidades públicas no Brasil. Nesse contexto, os resultados da pesquisa reacendem o debate em torno da efetividade de políticas educacionais que provêm incentivos diretamente para o aluno e sua eficiência relativa vis-à-vis as políticas que fornecem incentivos diretamente para a instituição em que o aluno estuda. Do ponto de vista de políticas públicas, pode ser mais eficiente investir na infraestrutura da escola e na qualificação do corpo docente das instituições, beneficiando um conjunto amplo de alunos, do que financiar um semestre ou dois da graduação fora do país para um grupo seleto de alunos. Por conta disso, este trabalho destaca a importância de novas pesquisas sobre o

19 KNOBEL, Marcelo. Brazil seeks academic boost by sending students abroad, *International Higher Education*, Boston College, nº 66, p. 15-17, 2012.

custo-efetividade dos programas de mobilidade internacional²⁰.

Em suma, o Ciência sem Fronteiras não proporcionou a internacionalização de nossas universidades; ele ajudou a que o tema entrasse, em definitivo, nas políticas das instituições de educação superior²¹. Porém, de outro lado, ele ajudou a fortalecer ainda mais a internacionalização das universidades estrangeiras, essas já internacionalizadas e, no mais das vezes, com muito mais recursos do que as nossas.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO E NA GRADUAÇÃO

Como já indicado, a internacionalização, na área de direito, tem avançado como uma política propulsão pela CAPES. A avaliação da pós-graduação tem conferido destaque ao tema, como pode ser inferido pelos dois documentos da área de direito, que figuraram como base para a avaliação trienal (2010-2012) e quadrienal (2013-2016) dos programas de pós-graduação em direito. O documento de área de 2013, indicava que uma das diretrizes coletivas era estimular a “articulação da pesquisa científica em direito, vinculada à melhoria da qualidade acadêmica e à internacionalização integrada da área”²². O diagnóstico geral da coordenação de área, em 2013, era o seguinte:

A Área de Direito tem demonstrado significativo progresso com a internacionalização de seus programas, o que se deixa comprovar pela presença de docentes, discentes e sua respectiva produção científica em centros mundiais de referência. Este panorama deixa-se perceber em todas as distintas áreas de concentração e linhas de pesquisa abrigadas dos programas. Nos últimos cinco anos, tem crescido a participação da Área nos periódicos internacionais e também na formação dos grupos de pesquisa liderados por brasileiros e estrangeiros. Merece ser ressaltado que a Ciência do Direito brasileira tem recebido especial atenção de diversos centros

- 20 Os autores, em primeiro lugar, indicam que o objeto deles está em sintonia com os interesses recentes de pesquisar as relações entre economia e educação. Depois, eles fazem uma revisão da literatura nacional de pesquisas realizadas com bolsistas do Programa, bem como estudos internacionais sobre mobilidade. No terceiro momento, eles descrevem o desenho institucional do Programa e parte da sua implementação, além de estudos sobre ambos os temas. Na quarta parte, eles descrevem a metodologia da pesquisa do artigo, na qual avaliam o desempenho de um conjunto de alunos – egressos do Programa – em cotejo com dois grupos de controle, parametrizando a análise com as notas do ENADE. Eles concluem que os egressos do Programa apresentam desempenho superior aos alunos dos dois grupos de controle e traçam conclusões sobre os custos do Programa. Conceição, Otavio Canozzi; França, Marco Túlio Aniceto. O Programa Ciência sem Fronteiras contribui na formação dos estudantes? Uma análise a partir do ENADE 2013. Associação Nacional de Pesquisa em Economia, Disponível: https://www.anpec.org.br/sul/2016/submissao/files_I/i8-4516bb10aaab9f0424ac3a3263444105.pdf.
- 21 Reschke, Maria Janine Dalpiaz; Bido, Maria Cláudia Fogaça. Potencializando a experiência de internacionalização: reflexões sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. **Espaço Pedagógico**, v. 24, nº 1, Passo Fundo, p. 128-138, jan./abr. 2017.
- 22 CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito**. 16 out. 2013, p. 3. Disponível: http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Direito_doc_area_e_comissao_16out.pdf. Vale frisar que os objetivos do documento de área de 2013 são idênticos aos listados no documento de área de 2009. Cf. CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito – 2010 (Gilberto Bercovici, Gustavo Ferreira Santos)**. 19 jun. 2010. Disponível: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/DIREITO_19jun10.pdf.

de pesquisa mundiais, o que prova a maturidade e o crescente grau de inserção da produção acadêmica jurídica. Os intercâmbios existentes, a constante visita de docentes e discentes em instituições estrangeiras constituem-se em dados objetivos a atestarem os passos dados nos últimos anos e sugerem que a Área tende a intensificar as redes de pesquisa. Como exemplo, celebrou-se de forma especial a formação da Rede Brasil-Alemanha de Direito no ano de 2013, em que se comemora o Ano da Alemanha no Brasil, com a participação de programas de todas as regiões do país, a demonstrarem interesse e disporem-se a envidar esforços no sentido de solidificar esse importante instrumento de internacionalização da Área com determinante auxílio e compromisso por parte da CAPES²³.

O documento da área de direito da CAPES, de 2017²⁴, apresentou um diagnóstico mais detalhado sobre a internacionalização. Ele considerou que havia uma mudança qualitativa no conjunto dos programas. Antes, a internacionalização era baseada: no envio de docentes e discentes ao exterior para estudos e pesquisas; e na recepção de professores e pesquisadores do exterior para ofertar palestras ou para lecionar em curtos períodos no Brasil. A produção brasileira nos periódicos internacionais era pequena e havia uma reduzida inserção dos pesquisadores do nosso país nos centros mundiais de pesquisa em direito. A mudança mais sensível dizia respeito à recepção de alunos estrangeiros nos programas de pós-graduação em direito e ao aumento do volume de publicações de pesquisadores brasileiros no exterior. Também teria havido uma alteração qualitativa nos acordos de cooperação, com a expansão de relações entre os programas brasileiros e instituições da África²⁵ e da América Latina. O desempenho qualificado na inserção internacional seria um dos três elementos para atribuição das notas 6 ou 7²⁶.

A resposta à pressão institucional em prol da internacionalização, nos programas de pós-graduação em direito pode ser aferido pela literatura recente. Os pesquisadores Paulo Cruz, Guilherme Flores e Natammy Luana Bonissoni analisam a literatura internacional sobre o assunto e demonstram a existência

23 CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito – 2013 (Martonio Mont’Alverne Barreto Lima, Claudia Rosane Roesler, Giordano Bruno Soares Roberto)**. 16 out. 2013, p. 43. Disponível: http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Direito_doc_area_e_comissao_16out.pdf.

24 CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito – 2016 (Gustavo Ferreira Santos, Antônio Maués, Gustavo Siqueira Silveira)**. 25 nov. 2016, p. 18-21. Disponível: http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/26_DIRE_docarea_2016.pdf.

25 Pesquisa de referência sobre a cooperação acadêmica entre o Brasil e a África: RESS, Susanne. **Internationalization of higher education for development: blackness and postcolonial solidarity in Africa-Brazil relations**. Londres: Bloomsbury Academic, 2019.

26 Cabe sempre frisar que a avaliação da pós-graduação em sentido estrito em todas as áreas atribui notas aos programas, as quais variam na escala de 1 até 7. As notas 1 e 2 determinam o fechamento dos programas. As notas de 3 até 5 indicam um funcionamento regular, sendo as 4 e 5 determinantes para permitir a oferta de doutorados. Por fim, as notas 6 e 7 são reservadas para os programas consolidados e considerados de excelência. Na área de direito, nunca houve um programa atribuído com nota 7. Cf. FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em direito: diagnóstico e perspectivas. **RBPg: Revistas Brasileira de Pós-graduação**, CAPES, Brasília, v. 1, nº 2, p. 53-70, nov. 2004. Disponível: <http://ojs.rbpbg.capes.gov.br/index.php/rbpbg/article/view/40>.

de uma política institucional de internacionalização passiva e de outra política, passiva. Eles postulam a construção de um equilíbrio entre a forma passiva – mobilidade de docentes e discentes ao exterior – e a forma ativa – projetos que tragam discentes e pesquisadores estrangeiros ao Brasil. Para tanto, postulam a possibilidade de construção de vários mecanismos ou estratégias: a criação de um setor específico para o tema em cada programa de pós-graduação, com suporte administrativo; ampliar sistemas locais de aproveitamento de créditos obtidos no exterior; estimular a realização de programas colaborativos com a oferta de mestrados e doutorados em cotutela; programas de mestrado e doutorado interinstitucionais; ações de pesquisa em colaboração. Eles concluem com a análise de que as agências federais (CNPq e CAPES) deveriam fornecer o fomento para concretização da internacionalização²⁷.

Além da dimensão de avaliação da pós-graduação, cabe expor que já existem várias políticas para expandir a internacionalização em todo o sistema universitário brasileiro. Um exemplo é o Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), que é gerido pelas agências federais de fomento (CAPES e CNPq) em conjunto com o Ministério das Relações Exteriores. Tradicionalmente, a Comissão Fulbright no Brasil também coopera com a CAPES na oferta de bolsas para estudantes dos Estados Unidos da América virem ao Brasil. A França também oferta bolsas para que estudantes franceses estudem no Brasil. Ademais, as várias universidades do país têm grupos de alunos do exterior, ainda que elas não figurem como universidades de classe mundial (UCM), ou seja, aquelas nos quais a internacionalização já é densamente praticada. Além disso, várias universidades criaram e mantêm escritórios de internacionalização que servem de ponte para a ida de alunos brasileiros ao exterior. Todos os exemplos desse parágrafo se referem à mobilidade internacional de estudantes. Além da mobilidade discente, a internacionalização pode ocorrer pela mobilidade docente. Essa, igualmente, tem recebido apoio ao longo dos anos por meio de vários programas de cooperação entre o Brasil e governos estrangeiros (destaque para o DAAD – “Deutscher Akademischer Austauschdienst” – da Alemanha e para o CAPES-COFECUB – Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil –, com a França). As agências federais e estaduais também possuem linhas de fomento para que os docentes e os pesquisadores brasileiros possam fazer estágios de pesquisa e de pós-doutorado em instituições estrangeiras. Por fim, a CAPES resolveu construir uma política de concentração de fomento em prol da internacionalização a partir do Programa Institucional de Internacionalização (PRINT)²⁸. A CAPES empreendeu uma pesquisa por questionários – en-

27 Cruz, Paulo Marcio; Flores, Guilherme Nazareno; Bonissoni, Natammy Luana de Aguiar. Internacionalização de programas de pós-graduação stricto sensu: conceitos, definições e estratégias. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, v. 22, nº 1, p. 357-384, jan./abr. 2017. Disponível: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/10651/5989>.

28 CAPES: Diretoria de Relações Internacionais. **Programa Institucional de Internacionalização**. 7

viados para as instituições brasileiras – que evidencia, mais ainda, como a internacionalização está presente nas políticas públicas para a pós-graduação²⁹.

Está evidente que a internacionalização é uma política – ainda que difusa e não aderente ao marco conceitual dos pesquisadores da área, como Hans de Wit e Jane Knight – que foi absorvida no âmbito da pós-graduação – em geral – no Brasil. Como as políticas públicas para a pós-graduação têm relação com aquelas referidas à graduação, foi somente uma questão de tempo até que houvesse a absorção da agenda da internacionalização em documentos aplicáveis à graduação. Cabe um relato pessoal do presente autor. Nos últimos debates para encerramento da redação da reformulação das diretrizes curriculares nacionais aplicáveis aos cursos de graduação em direito, o tema da internacionalização constava como um elemento obrigatório os projetos pedagógicos de curso. Na reunião, realizada na Câmara de Ensino Superior, houve um debate sobre o assunto. Vários componentes da reunião consideravam que essa obrigação seria excessiva, uma vez que há cursos de graduação no interior do país, os quais não possuiriam recursos e condições para investir na internacionalização. O tema somente se pacificou quando o presente autor desse texto sugeriu que a internacionalização fosse colocada como um elemento opcional, juntamente com a previsão de políticas para mobilidade nacional e internacional. Houve consenso e a redação final, vigente, é a seguinte:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: [...] V – formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente³⁰;

A preocupação normativa do presente autor estava dirigida à solução de um grave problema, que é tratado na literatura acerca da internacionalização: a revalidação nacional dos estudos realizados no estrangeiro por discentes que realizam mobilidade. O problema envolve – no caso do Brasil – inclusive a mobilidade nacional. Existem indícios de que os alunos em intercâmbio podem demorar mais tempo para completar o seu ciclo de formação, como aponta o estudo de Dolores Messer e Stefan C. Wolter³¹. Um dos motivos do atraso pode

nov. 2017. Disponível: <https://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>.

29 CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>.

30 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Conselho Nacional de Educação (Câmara de Ensino Superior). Resolução nº 5/2018, Diário Oficial da União, Brasília, p. 122, 18 dez. 2018.

31 O artigo dos autores se inicia com a contextualização de que a Suíça não faz parte da União Europeia, porém participa do Programa Erasmus, que estimula e fomenta o intercâmbio estudantil. Eles indicam que os alunos da Suíça tendem a postular intercâmbios e indicam – em estudos qualitativos – muitas vantagens em tal proceder. Eles fazem uma revisão da literatura relacionada ao Erasmus. Eles justificam que utilizarão uma variável relacionada aos salários dos alunos. A base de dados foi extraída em dois “surveys” (1999 e 2001) de estudantes de instituições suíças. Após a análise de regressão, eles concluem que a diferença salarial entre aqueles que fizeram intercâmbio e os demais é pequena (3,3%), mas que ela existe. Todavia, eles não identificam uma causalidade significativa. É um indício.

residir exatamente nas dificuldades de revalidação local dos créditos obtidos nas instituições de intercâmbio. Logo, a previsão de revalidação é essencial para que os alunos – mesmo sem fomento institucional – possam fruir de mobilidade internacional ou mesmo nacional.

Todavia, a marcha das políticas de internacionalização em direção à graduação parece inexorável. Ainda que o quadro normativo do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – não preveja a internacionalização institucional como um indicador compulsório de qualidade, uma pesquisa realizada por José Vieira de Souza evidencia que, entre as cinco melhores universidades do país, segundo a avaliação do Ministério da Educação, quatro delas possuíam políticas internas e metas objetivas de internacionalização; Ainda, explica o pesquisador que essas instituições também visavam alcançar o padrão de universidades de classe mundial (UCM)³². É sabido que as avaliações internacionais – “Times Higher Education” e “QS World Universities” – têm a internacionalização como um indicador central e como um critério relevante para a gradação das notas atribuídas às instituições. Não obstante haver essa inexorável pressão, é certo que a grande variedade de cursos de graduação em direito os impele para várias formas de concretizar a Resolução nº 5/2008, da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação. A nova Resolução foi homologada pelo Ministro de Estado da Educação e publicada no Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2018 (seção 1, p. 122). A concretização de políticas de internacionalização, bem como de mobilidade nacional e internacional deve ser um tema debatido dentro dos cursos e das instituições de educação que os acolhem, como será ponderado na conclusão.

4 CONCLUSÕES

Há que se retornar aos termos da Resolução nº 5/2018. Já foi mencionado que o artigo 2º da Resolução nº 5/2018 prevê que os projetos pedagógicos de curso deverão prever – se e quando houver pertinência – políticas de mobilidade nacional e internacional, bem como políticas de internacionalização. Essa dimensão do artigo 2º é referida à gestão acadêmica e institucional do curso de graduação em direito e da própria instituição de educação superior que o oferta. Deve ser frisado que o tema do aproveitamento de créditos – ou, revalidação de estudos – envolve uma potencial tensão institucional. Se um estudante de

O segundo teste se referia à possibilidade de iniciar o trabalho de conclusão (“dissertation”) para saber se o intercâmbio atrasava o término do curso. Eles localizaram indícios. Todavia, da mesma forma, não identificaram uma correlação causal. Em conclusão, ambos os testes evidenciam tendências. Porém, não há como afirmar – com base nos dados e nos testes feitos – que a realização do intercâmbio – por si – atrase a vida estudantil e nem tampouco que ela proporcione melhores salários de entrada no mercado de trabalho. Cf. MESSER, Dolores; WOLTER, Stefan C. Are Student Exchange Programs Worth It? *Higher Education*, Springer, v. 54, nº 5, p. 647-663, 2007.

32 SOUZA, José Vieira de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? *Educação*, Porto Alegre, v. 40, nº 3, p. 343-356, set./dez., 2017. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28979>.

uma determinada instituição tiver a oportunidade de cursar alguns créditos em outra região ou país, deve haver um mecanismo previsto para que ele possa postular o aproveitamento ou revalidação. Todavia, parece evidente que a decisão de aproveitar – e em que medida isso pode ser feito – ficará adstrita ao que for fixado pela instituição de origem. Logo, para estimular a mobilidade nacional e internacional, torna-se evidente a razoabilidade de que o projeto pedagógico de curso preveja essa situação mínima, ainda que isso não seja obrigatório. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia utilizam os artigos 1º e 10 da Lei nº 11.892/20089 para justificar o aproveitamento dos estudos entre si. O mesmo raciocínio poderia ser desenvolvido com base no artigo 16 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que institui um sistema federal de ensino superior, que engloba as instituições e órgãos federais de educação, bem como as instituições privadas de educação superior.

Contudo, apesar desses esforços interpretativos, é certo que não existe nenhuma obrigação legal para que as instituições de ensino aproveitem estudos realizados em outras instituições. O tema foi tratado na Resolução nº 5/1979, do Conselho Federal de Educação, com redação alterada pela Resolução nº 1/1994 do mesmo extinto órgão. A Resolução atribuía às instituições a responsabilidade de regulamentar o aproveitamento de estudos. Esse mesmo entendimento foi reafirmado pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CES/CNE nº 247/1999:

O assunto é da estrita competência das instituições de ensino superior, por seus colegiados acadêmicos, observados o princípio da circulação de estudos e o da identidade ou equivalência do valor formativo dos estudos realizados em curso superior diverso do pretendido, à luz dos critérios fixados pela Instituição de Ensino, para assegurar, com o mesmo padrão de qualidade, os resultados acadêmicos do novo curso, compatíveis com o perfil do novo profissional que dele resultará.

Um raciocínio semelhante, relacionado ao aproveitamento de estudos, foi desenvolvido no Parecer CNE/CES nº 101/2007, que tratava dos alunos não-regulares, matriculados com base no artigo 50 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estatui o dispositivo legal:

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

O Conselho Nacional de Educação firmou que o aluno que houver cursado uma disciplina acessada com base no artigo 50, terá o direito de aproveitá-la, se ingressar no curso por outro modo. Assim, um aluno de direito de uma instituição que curse uma disciplina de economia em outra, terá o direito de aproveitar esses créditos. Todavia, o Parecer não resolve o dilema da mobilidade nacional e internacional, que ficará ao encargo da instituição

e do curso de origem. A relevância da previsão de aproveitamento se refere, também, a uma questão de liberdade de ensinar e aprender³³. A previsão de que o aluno poderá, ou não, cursar créditos em outra instituição e os aproveitar precisa ser claramente explicitada. Assim, o aluno poderá optar por cursar um curso que tenha mais inserção em termos de mobilidade do que outros. Feita essa análise sobre o artigo 2º, referente aos projetos pedagógicos dos cursos, cabe examinar o artigo 5º da Resolução nº 5/2018:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

[...]

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

O dispositivo indica, no seu parágrafo terceiro, que a internacionalização possui uma dimensão como conteúdo. Assim, se o projeto pedagógico de curso – e a instituição – tiver interesse, ele pode permitir a inclusão de elementos de direito comparado ou mesmo de elementos jurídicos de outros sistemas jurídicos. Questões relevantes de cunho internacional podem ser inseridas nos conteúdos, harmonizando-se em programas de estudos e de disciplinas. A liberdade para inserir os conteúdos de relevo internacional fica ao critério do projeto pedagógico de cada curso.

O mesmo espírito que anima essa conclusão – a tensão entre liberdade de prever a internacionalização e a inexorabilidade desses processos – é compatível com a definição proposta por Jane Knight para o conceito: “A internacionalização, em níveis nacionais, setoriais e institucionais é definida como o processo de integração das dimensões internacionais, interculturais e globais nos propósitos, nas funções e na oferta de educação superior (“postsecondary”)³⁴.

33 O texto clássico de Horácio Wanderlei Rodrigues deslinda o problema da liberdade de ensinar e aprender em contraposição à obediência aos ditames públicos. O autor considera que essa seria uma dicotomia potencialmente falsa, uma vez que a interpretação sistemática do ordenamento jurídico brasileiro demonstra que as normas constitucionais determinam, no artigo 206, a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar artes e ideias (inciso II), bem como garante o pluralismo de substância e métodos (inciso III) e a atenção aos padrões de qualidade (inciso VII); no mesmo sentido, o artigo 209 permite a forma de educação pelos particulares, desde que atendam aos termos da legislação vigente. Além de explicar o direito educacional atinente ao tema (legislação pertinente e regulamentos aplicáveis), ele analisa um interessante parecer de Victor Nunes Leal sobre o problema, ainda que referido ao marco da Constituição de 1967. Cf. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Liberdade de ensinar no direito educacional brasileiro: limites legais à manifestação da OAB. *Anuário ABEDi*, ano 2, nº 2, p. 181-197, 2004.

34 KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, Boston College, nº 33, p. 2-3, 2003. Disponível: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/>

A autora explica a importância de que a definição seja geral, para abarcar o máximo de experiências e projetos distintos. Afinal, existem muitos modos – ou estratégias – para realizar a internacionalização. Os países, as regiões, as instituições e os envolvidos (docentes e discentes) têm propósitos, funções e modos de oferta que são diversos. Assim, é importante concluir que a internacionalização da educação superior em direito é uma meta. Todavia, essa meta precisa ser realizada com respeito à liberdade das instituições – e seus projetos pedagógicos de curso –, dos docentes e dos discentes.

REFERÊNCIAS

Associação Internacional de Universidades. Internacionalização da educação superior: tendências e desenvolvimento desde 1998. In: UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização – anais**. Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil, 2003, p. 169-170.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>

CAPES. **Ciência sem fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: CAPES, 2011. Disponível: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Ciencia-sem-Fronteiras_DocumentoCompleto_julho2011.pdf.

CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito – 2010 (Gilberto Bercovici, Gustavo Ferreira Santos)**. 19 jun. 2010. Disponível: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/DIREITO_19jun10.pdf.

CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito – 2013 (Martonio Mont'Alverne Barreto Lima, Cláudia Rosane Roesler, Giordano Bruno Soares Roberto)**. 16 out. 2013, p. 43. Disponível: http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Direito_doc_area_e_comissao_16out.pdf.

CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito – 2016 (Gustavo Ferreira Santos, Antônio Maués, Gustavo Siqueira Silveira)**. 25 nov. 2016, p. 18-21. Disponível: http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/26_DIRE_docarea_2016.pdf.

CAPES: Diretoria de Avaliação. **Documento de área: direito**. 16 out. 2013, p. 3. Disponível: http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Direito_doc_area_e_comissao_16out.pdf.

CAPES: Diretoria de Relações Internacionais. **Programa Institucional de Internacionalização**. 7 nov. 2017. Disponível: <https://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>.

Conceição, Otavio Canozzi; França, Marco Túlio Aniceto. O Programa Ciência sem Fronteiras contribui na formação dos estudantes? Uma análise a partir do ENADE 2013. Associação Nacional de Pesquisa em Economia, Disponível: <https://www.anpec.org.br/sul/2016/submissao/files/I/i8-4516bb10aaab9f0424ac3a3263444105.pdf>.

Cruz, Paulo Marcio; Flores, Guilherme Nazareno; Bonissoni, Natammy Luana de Aguiar. Internacionalização de programas de pós-graduação stricto sensu: conceitos, definições e estratégias. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, v. 22, nº 1, p. 357-384, jan./abr. 2017. Disponível: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/10651/5989>.

DE WIT, Hans. **International Higher Education**, Boston College, nº 70, p. 6-7, 2013. Disponível: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8703>.

DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis**. Westport, CT: Praeger, 2002.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em direito: diagnóstico e perspectivas. **RBPG: Revistas Brasileira de Pós-graduação**, CAPES, Brasília, v. 1, nº 2, p. 53-70, nov. 2004. Disponível: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/40>.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. **About IAU: vision & mission**. Disponível: <https://www.iau-aiu.net>.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, Boston College, nº 33, p. 2-3, 2003. Disponível: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7391/6588>.

KNOBEL, Marcelo. Brazil seeks academic boost by sending students abroad, **International Higher Education**, Boston College, nº 66, p. 15-17, 2012.

KUMAR, Krishan. **From post-industrial to post-modern society: new theories of the contemporary world**. 2. ed. London: Blackwell Publishers, 2005.

LAMBERT, Ernani. Educação e Mercosul: desafios e perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, nº 2, p. 9-28, jul./dez. 1998. Disponível: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/59625>.

MARCOS, Marcela. Ciência Sem Fronteiras: programa de bolsas de estudo ainda existe? **Exame**, 28 out. 2018. Disponível: <https://exame.abril.com.br/carreira/ciencia-sem-fronteiras-programa-de-bolsas-de-estudo-ainda-existe>.

MESSER, Dolores; WOLTER, Stefan C. Are Student Exchange Programs Worth It? **Higher Education**, Springer, v. 54, nº 5, p. 647-663, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Conselho Nacional de Educação (Câmara de Ensino Superior). Resolução nº 5/2018, Diário Oficial da União, Brasília, p. 122, 18 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**, Brasília, dez. 2014. p. 38 Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192.

Reschke, Maria Janine Dalpiaz; Bido, Maria Cláudia Fogaça. Potencializando a experiência de internacionalização: reflexões sobre o Programa Ciência sem Fronteiras. **Espaço Pedagógico**, v. 24, nº 1, Passo Fundo, p. 128-138, jan./abr. 2017

RESS, Susanne. **Internationalization of higher education for development: blackness and post-colonial solidarity in Africa-Brazil relations**. Londres: Bloomsbury Academic, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Liberdade de ensinar no direito educacional brasileiro: limites legais à manifestação da OAB. **Anuário ABEDi**, ano 2, nº 2, p. 181-197, 2004.

SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, nº 1, p. 3-11, mar. 2000. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>.

SOUZA, José Vieira de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? **Educação**, Porto Alegre, v. 40, nº 3, p. 343-356, set./dez., 2017. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28979>.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização – anais**. Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil, 2003.

UNESCO: World conference on higher education. **World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action – framework for priority education for change and development in higher education**, 9 out. 1998. Disponível: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

DIREITO E LITERATURA: POSSIBILIDADES DE SE ARTICULAR ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO A PARTIR DO MOVIMENTO ESTADUNIDENSE

Amanda Muniz Oliveira ¹

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2018, a Resolução CNE/CES nº 5 aprovou as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito. Dentre as diversas alterações efetuadas, as Atividades Complementares foram abrangidas, devendo ser expressas no projeto pedagógico do curso (art. 2º, IV) e tendo sua autonomia assegurada em relação à prática jurídica e ao trabalho de curso (art. 8º, Parágrafo Único).

Todavia, a Resolução é vaga no que se fere ao conceito de Atividades Complementares, mencionando apenas que elas são:

Art. 8º [...] componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

Neste sentido, o presente ensaio procura apresentar possibilidades de se utilizar as premissas do movimento de direito e literatura estadunidense para a criação de atividades complementares que envolvam ensino, pesquisa e extensão. Isso porque apesar de originalmente o *law and literature movement* ter sido concebido no intuito de aprimorar as experiências de ensino naquele local, chegando a ser abordado em países como o Brasil², o movimento se apresenta de forma bastante heterogênea e diversificada, lançando bases para se pensar também atividades de pesquisa e extensão.

1 Doutora e Mestre em Direito (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Pesquisadora do Lilith – Núcleo de Pesquisa em Direito e Feminismos. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Dedicar-se a pesquisas sobre o direito e literatura estadunidense, sociologia do conhecimento científico e direito das mulheres. E-mail: amandai040@gmail.com.

2 Não tratarei aqui do movimento de direito e literatura no Brasil. Para um estudo comparado entre os dois movimentos checar: OLIVEIRA, Amanda Muniz. “**Law and literature**” e “**direito e literatura**”: estudo comparativo entre a produção acadêmica do movimento nos Estados Unidos e no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Ao contrário da frequente divisão do movimento em vertentes (direito *na* literatura, direito *como* literatura e direito *da* literatura³), Julie Peters (2005) nele identifica distintos projetos, desenvolvidos em tempos e espaços diferenciados: o *projeto humanista*, iniciado dentro das faculdades de direito em 1973 e voltado ao ensino do direito, tendo por foco o resgate da sensibilidade jurídica a partir da literatura; o *projeto hermenêutico*, iniciado nas faculdades de direito e de literatura em 1982, buscando inspiração na teoria literária para fundar as bases de uma teoria da interpretação jurídica; e o *projeto narrativista*, iniciado nas faculdades de literatura no início dos anos 1990, com forte influência das teorias feministas e das teorias críticas de raça, adentrando as faculdades de direito logo em seguida.

Assim, para o desenvolvimento do presente ensaio, farei uma apreciação crítica do projeto humanista, frequentemente invocado para se trabalhar com direito e literatura nas salas de aula e buscarei apresentar o projeto narrativista, ainda inédito no Brasil e extremamente fértil no que se refere às atividades de pesquisa e extensão.

2 DIREITO, LITERATURA E O ENSINO DO DIREITO: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Conforme Peters (2005, p. 444), o movimento de direito e literatura é inicialmente marcado pelo que a autora denomina de *projeto humanista*, cuja principal característica seria “seu compromisso com o humano como um corretivo ético às visões científicas e tecnocráticas do direito que dominaram a maior parte do século XX⁴”.

Levados pela crença de que a literatura poderia de alguma forma trazer a realidade para dentro do direito, autores como James Boyd White, J. Allen Smith e Richard Weisberg vislumbravam que a interdisciplinaridade poderia afastar o tecnicismo da área e, ao mesmo tempo, trazer a literatura para a prática política, denunciando verdades sobre o poder. Tal projeto teria se iniciado nas faculdades de direito,

[...] onde outros professores se juntaram a White e Weisberg em uma versão do século XX da tradição de Cícero. As premissas básicas de Legal Imagination são de que a linguagem jurídica é uma versão particular da retórica e que os advogados serão melhores escritores e mais conscientes

3 O direito na literatura teria como objetivo observar as representações do direito nas obras literárias; o direito como literatura buscaria embasamento nas teorias literárias para compreender o direito como uma espécie de literatura; e o direito da literatura trataria das questões especificamente jurídicas, como o direito autoral.

4 Traduziu-se do original em inglês: “its commitment to the human as an ethical corrective to the scientific and technocratic visions of law that had dominated most of the twentieth century”. De agora em diante todas as traduções indicadas terão sido elaboradas por mim: a tradução será indicada no corpo do texto e o original, em rodapé.

das consequências de suas palavras quando as entenderem como parte de uma “linguagem em um universo de línguas”. Weisberg fez sua primeira contribuição revisando a lista de romances jurídicos de John H. Wigmore que todo advogado deveria ler, publicada em 1908 e atualizada em 1922. Weisberg justificou seu esforço lamentando a rendição do advogado humanista a seu “rival empiricamente armado”, “o cientista social, que “com sucesso corteja e envolve a profissão jurídica”. O trabalho de pioneiros como White e Weisberg encontrou seguidores; ensaios foram publicados; e cursos sobre direito e literatura começaram a ser oferecidos em várias faculdades de direito⁵. (THOMAS, 2017, p. 37)

Neste sentido, a ideia de que a literatura poderia, de alguma forma, contribuir para o ensino do direito, foi minuciosamente abordada por White em sua obra *The Legal Imagination*. O livro foi escrito em formato de manual, com exercícios e atividades e seu objetivo era o de auxiliar o aluno do curso de direito a ler e a escrever melhor, oferecendo questões reflexivas para instigar o pensamento crítico do futuro jurista (WHITE, 2018).

Na primeira edição do livro⁶, White (1973, p. xix) elenca, entre seus propósitos, “a definição de um novo assunto, ou pelo menos uma nova maneira de abordá-lo”⁷, a partir de um curso de leitura e escrita focado no “imaginário jurídico”⁸. Na concepção de White (1973, p. xx), este imaginário jurídico pode ser acessado a partir dos mais diversos conhecimentos, como “biologia ou matemática ou música”⁹; mas por questões específicas de formação do próprio autor, com graduação e mestrado em Inglês, a disciplina abarcada na obra é a literatura.

Sobre sua escolha por esta disciplina, White (1973, p. xx) afirma:

Meu propósito não é afirmar que uma educação literária é a melhor para um advogado: é estabelecer uma maneira de olhar o direito de fora, uma maneira de compará-lo com outras formas de atividade literária e intelectual, uma maneira de definir o imaginário jurídico comparando-o com outros. As leituras não jurídicas nos fornecem um senso comum sobre o que a literatura jurídica deixa de fora, sobre o que os outros fazem que o direito não faz, e definem um contexto a partir do qual os julgamentos podem ser extraídos e contra o qual eles podem ser testados.

5 “where other professors joined White and Weisberg in emphasizing a twentieth-century version of the Ciceronian tradition. The Legal Imagination’s founding premises are that legal language is a particular version of rhetoric and that lawyers will be better writers and more aware of the consequences of their words when they understand them as part of a “language in a universe of languages.” Weisberg made his first contribution by calling attention to and revising John H. Wigmore’s list of legal novels that every lawyer should read, published in 1908 and updated in 1922. Weisberg justified his effort by lamenting the surrender of the humanistic lawyer to his “empirically armed rival,” the social scientist, who “successfully courts and engages the legal profession.” The work of pioneers like White and Weisberg found a following; law review essays were published; and courses on law and literature began to be offered as electives at various law schools”.

6 A obra de White já teve, até o momento, três edições lançadas: a edição original, de 1973, pela editora Little Brown; a versão resumida, pela editora Chicago Press; e uma edição comemorativa, de 2018, celebrando os 45 anos de seu lançamento, pela Wolters Kluwer.

7 “the definition of a new subject, or at least a new way of addressing one”.

8 “legal imagination”.

9 “biology or mathematics or music”.

[...] O objetivo não é fazer uma comparação sistemática entre direito e literatura, articular uma teoria geral da análise literária ou algo parecido, mas trazer à vida, pelo contraste entre as áreas, um conjunto de questões relacionadas à linguagem e à imaginação, para abrir linhas de pensamento diversas e conflitantes entre as quais as escolhas podem ser feitas pelo estudante ou outro leitor¹⁰.

Interessante pontuar a ausência de sacralização da literatura por White (1973, p. xx), ao entender que ela não é o único instrumento de acesso ao imaginário jurídico, mas apenas uma das diversas possibilidades existentes. Outra questão que emerge desta passagem, diz respeito à delimitação dos objetivos da obra, que não envolveriam uma comparação sistemática de direito e literatura e nem a articulação de uma teoria de análise literária para o direito. Suas metas são mais simples; na versão resumida, White (1985, p. xi) afirma:

[Este livro] pergunta, e se destina a ajudar, [os alunos] a se tornarem críticos literários e culturais, aprendendo a aplicar seus talentos de análise ao discurso do direito, seja quando esse discurso é aplicado por outros ou por eles próprios¹¹.

Trata-se, portanto, de uma obra introdutória, não porque é rasa ou destituída de complexidade, mas porque procura demonstrar ao leitor pontos de convergência entre o direito e a literatura, dando forma a um assunto explorado até então de forma esparsa¹², incentivando o leitor a se tornar um crítico cultural e literário e a usar tais capacidades para questionar discursos internos (da própria área) e externos (dos juridicamente leigos) a respeito do direito.

O ponto central do livro reside do conceito de direito empregado por White (1985): para ele, o direito em si é uma linguagem e a prática desta linguagem seria uma competência cultural, um tipo de arte especializada. O autor não nega a influência de poderes políticos sobre o direito, mas entende que sua força reside especialmente em sua linguagem e retórica, capaz de estruturar sensibilidades e visões. Por isso, é importante compreender as regras próprias desta linguagem (direito), para acessá-la e operá-la da melhor forma possível.

10 “[...] my purpose is not to claim that a literary education is the only one for a lawyer or for this course: it is to establish a way of looking at the law from the outside, a way of comparing it with other forms of literary and intellectual activity, a way of defining the legal imagination by comparing it with others. The non-legal readings are meant to give us a common sense (if an incomplete one) of what legal literature leaves out, of what others do that the law does not, and to define a context out of which judgments can begin to be drawn and against which they can be tests. [...] The aim is not to make a systematic comparison between law and literature, to articulate a general theory of literary analysis or anything like it, but to bring to life by the contrast a set of loosely related questions about language and imagination, to open up diverse and competing lines of thought among which choices can be made by the student or other reader”.

11 “[This book] asks, and is intended to help, [the students] to become literary and cultural critics and to learn to apply their talents of analysis to the discourse of the law, both as that discourse is employed by others and as they themselves put it to work in their own writing”

12 White não é o primeiro a escrever sobre direito e literatura. Autores como Irving Browne (1883) e Helen Silving (1950) já haviam tratado do tema muito antes, e Ferguson (1984) demonstra como as duas áreas estiveram unidas desde o início da república estadunidense. O mérito de White é apenas institucionalizar o assunto, ou seja, organizar tais ideias dentro das Universidades.

Tais razões explicam a produção de um manual crítico-reflexivo de leitura e escrita, voltado para alunos do direito e intimamente conectado com as lições da área de literatura – a literatura, assim, seria uma importante ferramenta para o ensino jurídico.

Todavia, é um equívoco acreditar que essa ideia emergiu de forma pacífica, isenta de críticas e polêmicas. Um dos mais famosos críticos do projeto humanista foi o juiz e professor Richard Posner, reconhecido autor do *law and economics*¹³. Embora não negue o potencial de estudos entre direito e literatura¹⁴, Posner (2009) critica a compreensão sobre como o estudo da literatura pode auxiliar o estudo do direito, a partir da suposta humanização do jurista (a premissa de que a literatura pode ajudar a humanizar o direito, trazendo a realidade para a sala de aula). Para Posner (2009, p. 438), nada mais falso: vislumbrar na literatura um caráter pedagógico e moralizante contraria, inclusive, uma tradição na crítica literária, originada por Platão, que desconfia dos trabalhos artísticos:

Platão, Tolstói, Bentham e os puritanos, entre outros, suspeitavam profundamente da literatura e das artes e relutavam em conceder qualquer valor à literatura que contivesse ideias imorais. Devotos da ‘verdade nua’, religiosa, filosófica ou científica, eles desprezavam a superfície e a figuração e, portanto, não encontravam valor redentor na literatura que não fosse moral. Platão considerava o mundo físico uma cópia do mundo das ideias, acessível apenas à filosofia – a literatura era apenas uma cópia da cópia¹⁵.

É possível inferir que Posner (2009) considera as duas posições demasiadamente extremistas, pois ou a literatura possui algum valor político ou moral e deve ser vista como a salvação do direito, ou não possui valor de forma alguma e deve ser descartada. Assim, ele desenvolve sua crítica sobre a humanização do direito pela literatura recordando que foi na Alemanha, berço de importantes tradições culturais, artísticas e filosóficas, que o nazismo floresceu.

Além disso, as próprias obras consideradas clássicos literários possuem conteúdo moral ambíguo, pois dependendo de seu contexto de produção, determinadas atitudes representadas como naturais não são mais aceitas nos

13 Como já abordei em outra ocasião, o *law and literature movement* surge como uma reação ao então hegemônico *law and economics movement*, despertando a hostilidade de Posner e outros autores. Para mais informações checar: OLIVEIRA, Amanda Muniz. “**Law and literature**” e “**direito e literatura**”: estudo comparativo entre a produção acadêmica do movimento nos Estados Unidos e no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

14 Posner (2009) dedicou diversas páginas à demonstração de como a literatura pode auxiliar o jurista a aperfeiçoar suas habilidades retóricas e de como temas universais (vingança, justiça, a condição humana, etc) podem auxiliar o aluno a compreender a filosofia do direito.

15 “Plato, Tolstoy, Bentham, and the Puritans, among others, were deeply suspicious of literature and the arts and unwilling to grant any value to literature that contained immoral ideas. Devotees of the “naked truth,” whether religious, philosophical, or scientific, these eminences despised surface and figuration and hence found no redeeming value in immoral literature. Plato thought the physical world a pale copy of the world of the immortal Forms, which he thought accessible only to philosophy—and literature was just a copy of the copy”.

dias atuais:

Estupro, pilhagem, assassinato, sacrifício de animais e humanos, concubinato e escravidão na *Ilíada*; misoginia na *Oresteia* e incontáveis obras desde então; vingança; antissemitismo em mais obras de literatura do que se pode contar, incluindo obras de Shakespeare e Dickens; racismo da mesma forma; homofobia (pense apenas em *Troilus e Cressida*, de Shakespeare, em *"Morte em Veneza"*, de Mann, e em *"A Infância de um Líder"*, de Sartre); monarquismo, aristocracia, fascismo, stalinismo, sistemas de castas e outras formas ilegítimas (como nos parecem) de hierarquia; colonialismo, imperialismo, obscurantismo religioso, militarismo, violência gratuita, tortura, mutilação e criminalidade; alcoolismo e toxic dependência; estereotipagem; sadismo; pornografia; machismo; crueldade com animais; esnobismo; louvor da ociosidade; e desprezo pelos pobres, pelos frágeis, pelos idosos, pelos deformados e pelos não-sofisticados, pelas pessoas que trabalham para viver, pelos processos que cumprem a lei e pelos processos democráticos. O mundo da literatura é uma anarquia moral; se a imersão na literatura ensina algo, é o relativismo moral. (POSNER, 2009, p. 462).

De acordo com Posner (2009, p. 463), autores do projeto humanista defendem que o igualitarismo está presente na literatura, de forma a atingir o leitor. Mas para Posner, uma obra não necessariamente precisa defender o igualitarismo; por isso, não se pode afirmar que determinados trabalhos são inerentemente progressistas. Além disso, Posner (2009, p. 464-465) salienta que mesmo quando os leitores tomam consciência de temas morais duvidosos presentes nas obras clássicas, sua popularidade permanece pouco ou completamente inalterada – os leitores aprendem a relevar a presença de uma ética obsoleta nas obras literárias e por isso o conteúdo moral literário é irrelevante; em outras palavras, a literatura não seria capaz de auxiliar na formação de juristas mais sensíveis ao mundo dos fatos.

Um outro crítico desta abordagem é Robert Weisberg (1989), que denuncia uma visão sentimental, romantizada, da obra literária por parte do jurista, que passa a vislumbrar na literatura sua tábua de salvação. Para Weisberg (1989), o jurista tornou-se desacreditado com o direito, entendido como abstrato e mecanicista, motivo pelo qual precisaria dialogar com as ciências humanas, em especial com a literatura, para ultrapassar essas limitações. O autor, porém, discorda desta premissa; para ele, o problema da área recai sobre a própria abstração dos doutrinadores, não havendo razão para compreender o elemento humano presente no direito como uma grande descoberta.

Mesmo a simples análise de casos concretos pode ajudar a explicitar tal ponto: um exemplo, segundo Weisberg (1989), seria o caso do Estado vs. Williams, no qual um casal de índios nativo americano foi levado à justiça por manter seu filho afastado dos cuidados médicos tradicionais, o que o teria le-

vado a morte. O casal foi acusado de assassinato involuntário, mas diversos autores apontaram para a necessidade de se vislumbrar o caso a partir de uma perspectiva diferenciada, em respeito às tradições desta família.

Além disso, Weisberg (1989) argumenta que, caso o direito precisasse ser humanizado, seria necessário recorrer a outras ciências humanas e não apenas à literatura, fazendo alusão à formação preliminar que os estudantes estadunidenses precisam obter antes de ingressar nas academias jurídicas deste país. Por fim, afirma o autor (1989, p.17):

Sugerir que devemos ler os clássicos ou mesmo literatura moderna para ver esses pontos, pelo menos no nível de generalidade em que esses pontos são apresentados, é sugerir que os advogados ou estudantes de direito são ridículos. Pressupõe que os alunos perderão o ponto quando lerem o caso em si, de modo que o instrutor deva experimentar um equivalente – um romance ou uma peça – para explicar o assunto. Se essa tarefa é necessária, bem, então é necessária, mas nos fala pouco sobre direito e literatura¹⁶.

Weisberg (1989), portanto, acredita que os trabalhos sobre o direito na literatura tendem a ser generalistas, não oferecendo contribuições reais sobre o direito ou sobre a cultura, além de vislumbrar a obra literária a partir de uma ótica romântica, sentimental, e de estabelecer poucas conexões úteis entre as duas áreas.

Desta forma, levando em consideração as aspirações iniciais do projeto humanista e as críticas que lhe foram posteriormente dirigidas, acredito ser necessário abandonar a ideia de que o direito pode ser humanizado pela literatura; isto não significa, porém, que a literatura não pode ser utilizada como ferramenta de ensino em sala de aula para atingir objetivos mais tangíveis, como a compreensão e/ou fixação do conteúdo, por exemplo. Entretanto, existe uma questão a ser enfrentada, especialmente se levarmos em consideração que o movimento de direito e literatura surgiu em uma realidade completamente diferente da realidade brasileira: os hábitos de leitura da população local.

Conforme pesquisa do Instituto Pró-Livro¹⁷ realizada em 2015, 44% da população brasileira é considerada não leitora, ou seja, não leu, inteiro ou em partes, nenhum livro nos três meses anteriores a entrevista. As razões apontadas variam: 32% afirmam que não leram por falta de tempo, mas 28% declararam não gostar de ler e outros 13% apontaram a falta de paciência para a leitura.

16 “[...] to suggest that we must read the classics or even modern literature to see these points, at least at the level of generality at which these points are pitched, is to suggest that lawyers or law students are rather doltish. It suggests that students will miss the point when they read the case itself, so that the instructor must try the textual equivalent of a visual aid—a novel or play—to make the point. If this task is necessary, well, then it is necessary, but it tells us little about law and literature”.

17 Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em 10 mar. 2019.

Uma forma de contornar essa situação seria procurar obras mais curtas (como contos, ao invés de romances, narrativas lidas em menos tempo) e que sejam do agrado dos alunos juristas. A aplicação de questionários e/ou entrevistas para se compreender os gostos de cada turma se apresenta como a melhor estratégia, exigindo que o professor atue de forma respeitosa e democrática, evitando reproduzir os jargões já ultrapassados de que *quadrinhos e bests sellers*, por exemplo, não são *boa* literatura. Autores como Douglas Kellner (2003) e Renato Ortiz (2004) já se dedicaram a explorar a importância da chamada *cultura de massas*¹⁸, a partir da tradição dos estudos culturais, uma vez que tais produções “não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas”. (COSTA, SILVEIRA E SOMMER; 2003, p. 38).

Assim, uma literatura que foge à ideia de *clássico*¹⁹ (como os quadrinhos e a literatura popular) pode também ser utilizada como ferramenta de ensino do direito, já que a partir da análise dessas produções, “é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de ideias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade” (STOREY *apud* ESCOSTEGUY, 2001, p. 153), inclusive no que se refere à ideias sobre o mundo jurídico. Se a intenção é utilizar a literatura como ferramenta de ensino para compreensão e/ou fixação do conteúdo, toda obra literária deve ser bem-vinda, desde que haja um diálogo entre professores e alunos.

Realizados alguns apontamentos críticos sobre a utilização da literatura para o ensino do direito, passo a argumentar sobre as possibilidades de utilizá-la também em projetos de pesquisa e extensão.

3 PESQUISA E EXTENSÃO EM DIREITO A PARTIR DO PROJETO NARRATIVISTA

Ao escrever sobre os diferentes projetos de direito e literatura existentes nos Estados Unidos, Peters (2005) menciona o projeto narrativista que ainda

18 Conforme John Thompson (1998, p. 30) a palavra massa por si já é enganosa; “Ela evoca a imagem de uma vasta audiência de muitos milhares ou até milhões de indivíduos [...] [mas isso] dificilmente representa as circunstâncias de muitos produtos da mídia [...]”. Para o referido Autor (1998, p.30) massa relaciona-se mais com disponibilidade do que efetivo acesso: “o que importa [...] [não é a] quantidade de indivíduos que recebe os produtos, mas [o fato] de que estes produtos estarão disponíveis em princípio para uma grande pluralidade de destinatários”. Além disso, Thompson (1998, p.31) afirma que o termo massa também pode induzir a crença de que os espectadores são “um vasto mar de passivos”. Porém, “Devemos [...] descartar a suposição de que a recepção em si mesma seja um processo sem problemas, acrítico, e que os produtos são absorvidos pelos indivíduos como uma esponja absorve água.”

19 Além disso, cabe as indagações: o que é um clássico? Quem determina qual obra será clássica? Um livro já nasce clássico ou se torna clássico? Tais perguntas tem iniciado diversos debates dentro da teoria literária e tratar delas fugiria em muito aos escopos deste breve ensaio.

é uma novidade para a academia brasileira²⁰. Iniciado nos Estados Unidos no fim dos anos 1980, com forte influência da teoria feminista e da teoria crítica de raça, o projeto narrativista buscou apresentar relatos dos próprios sujeitos excluídos deste cenário de fala para, assim, modificar o direito.

Peters (2005, p. 447) afirma que esta perspectiva surgiu da seguinte constatação: “se o direito é uma violência dirigida por narrativas mestras, a revelação da natureza, origem e estrutura dessas narrativas poderia redirecionar a força do direito²¹”. Para Peters (2005), tal premissa teria por base principalmente o artigo de Robert Cover, *Nomos e Narrative*²², no qual Cover (1983) se debruça sobre os diferentes universos normativos (nomos) formados por uma comunidade e legitimados por diferentes narrativas, que, por vezes, se opõe ao universo normativo oficial (ordem jurídica estatal).

Conforme Cover (1983), tais universos normativos, inclusive o nomos oficial, teriam como pilar uma narrativa, que se torna real não apenas por seu caráter descritivo, mas por seu caráter imaginativo – o que plausivelmente poderia vir a ser. Neste sentido, o direito seria um mediador do real e da alternativa possível imaginada (narrativa). Essas alternativas, porém, não são imutáveis; pelo contrário, são significadas e ressignificadas em diversos momentos a partir do processo de *jurisgenesis*, que ocorre de forma coletiva a partir de uma esfera cultural, o que faz com que diversas comunidades (nomos) interpretem (ou signifiquem) o direito de forma diferente. Assim, quando uma comunidade se compromete com uma interpretação, a narrativa torna-se realidade objetiva.

Neste sentido, Cover (1983) lança a seguinte questão: já que as narrativas não comportam apenas um significado possível, por que apenas o poder judiciário é capaz de impor suas interpretações aos demais? A resposta de Cover (1983) é simples: porque ele se utiliza da violência, chamada de coerção, que é um termo mais ameno e aceitável.

Assim, Cover (1983) afirma que os tribunais não existem para manter a segurança jurídica, mas para reduzir a quantidade de interpretações possíveis; neste sentido, a grande questão é compreender em que medida a coerção é

20 Como destacou o Professor Paulo Ferrareze Filho, há no Brasil uma discussão sobre narrativas, mas a partir de uma perspectiva europeia, notadamente influenciada pela Teoria Narrativista do Direito, do espanhol José Calvo González. Tais perspectivas não se confundem. Enquanto Calvo González (1996) há uma discussão oriunda do próprio projeto hermenêutico, relativo à linguagem e à interpretação, o projeto narrativista norte-americano é influenciado pela teoria feminista e pela teoria crítica de raça que passam a integrar o corpo teórico da teoria literária. Sobre a teoria narrativista de Calvo González aplicada ao direito brasileiro, checar: FERRAREZE FILHO, Paulo. **Decisão judicial e narratividade: um olhar para os fatos a partir da Teoria Narrativista do Direito de José Calvo González**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Direito. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/178724/347863.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 jan. 2019.

21 “if law was violence driven by master narratives, the revelation of the nature, origin, and structure of these narratives might redirect the force of law”.

22 O artigo de Robert Cover foi traduzido para o português em 2016 por Luis Rosenfield e está disponível em: <http://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/299>. Acesso em 4 jan. 2019.

necessária para que permita a criação de novos sentidos extra estatais para as narrativas (inclusive em razão do caráter dinâmico do Direito).

As questões colocadas por Cover (1983) interagem diretamente na efetivação dos direitos das minorias no Brasil e possuem vasta aplicabilidade para as atividades complementares dedicadas à pesquisa em direito no país. Lembremo-nos, por exemplo, da legalização da união estável homoafetiva no Brasil²³; a comunidade LGBT ressignificava a narrativa jurídica a partir da ideia de discriminação – vedar-lhes o direito de constituir família seria uma clara afronta à liberdade individual. Por outro lado, grupos conservadores sustentavam a narrativa segundo a qual a Constituição brasileira em seu artigo 226, §3º reconhecia a união estável apenas em relação a indivíduos heterossexuais²⁴. O comprometimento do Supremo Tribunal Federal recaiu sobre a narrativa de grupos LGBT, mas tal narrativa só foi possível de ser engendrada porque a coação estatal não a inibiu completamente por meio da violência.

Em contrapartida, é possível usar como exemplo a prisão do professor Elisaldo Carlini, que foi intimado a depor em delegacia por supostamente realizar apologia ao uso de maconha²⁵. O pesquisador é referência em estudos de uso medicinal de *Cannabis Sativa* e, ao organizar um evento a respeito do assunto, convidou Ras Geraldinho, criador da primeira Igreja rastafári do Brasil, a palestrar. Todavia, Geraldinho encontrava-se preso por plantar a erva proibida e o convite foi visto pela promotoria como indícios de apologia ao uso de drogas. Observe-se, portanto, que aqui também há duas narrativas em conflito: uma em prol da liberdade acadêmica e do desenvolvimento científico e outra voltada à preservação de uma ordem legal que proíbe consumo da substância encontrada na planta; nesse sentido, a questão proposta por Cover (1983) pode ser compreendida a partir dos limites a serem estabelecidos à violência do direito para que pesquisas como essa não sejam proibidas inclusive para que, caso haja uma mudança cultural apropriada, ela seja acolhida pelo judiciário e passe a se tornar uma narrativa hegemônica.

Baseados nessas constatações de narrativas antagônicas em disputa no cenário jurídico estatal, autores como Richard Delgado, Robin West, Judith Resnik e Carolyn Heilbrun, dentre outros, começaram a escrever a partir da década de 1990, sobre um direito e literatura narrativista. Conforme Peters (2005, p. 447), essa abordagem

[...] foi influenciada por várias formações institucionais que mesclavam

23 Mais informações em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>. Acesso em 6 jul. 2018.

24 A título de curiosidade, indico a obra *Beyond Carnival: Male Homosexuality in Twentieth-Century Brazil*, do historiador James Green, na qual demonstra-se como a legislação brasileira poderia ser compreendida como progressista se comparada com a inglesa, na qual a homossexualidade foi tratada como crime até 1967.

25 Mais informações em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43176883>. Acesso em 4 jan. 2019.

as alegações psicoterapêuticas do poder curativo de contar sua história com alegações políticas sobre o poder transformador das narrativas de opressão: as teorias feministas e as teorias críticas raciais, vistas como um campo crítico (eventualmente emergindo como estudos do trauma e outras subdisciplinas), e o estabelecimento de comissões da verdade nas quais as vítimas de atrocidades podem contar suas histórias²⁶.

Neste sentido, Richard Delgado escreve em 1989 sobre as diferentes perspectivas narrativas a respeito de um mesmo caso e salienta a importância de grupos minoritários, especificamente os negros, de contarem suas histórias a partir de narrativas. Nas palavras do autor (1989, p. 2437), ao se colocarem como donos de sua própria história, tais grupos ganhariam “autopreservação psíquica²⁷”, uma vez que as narrativas hegemônicas, naturalizadas e repetidas com frequência, acabam por ser vistas como verdades. Além disso, esta prática pode auxiliar outros indivíduos marginalizados a se reconhecerem nas situações descritas, gerando um sentimento de comunhão e solidariedade, para que haja uma busca por mudanças.

Ademais, Delgado (1989) salienta que as narrativas contadas pelos oprimidos contribuem para que os opressores tomem consciência de seu próprio papel na sociedade. Muitas vezes a discriminação está tão enraizada que nem sequer é problematizada ou reconhecida como tal; por essa razão, os grupos minoritários devem elevar suas vozes e fazer com que suas narrativas sejam ouvidas, inclusive por profissionais do direito. Eis aqui promissoras possibilidades para atividades complementares de extensão: ao ter contato com a história individual de pessoas de carne e osso, o jurista pode compreender os anseios, angústias e problemáticas da aplicação do direito além dos códigos, gerando um diálogo entre comunidade e universidade; ao mesmo tempo, essas narrativas podem se tornar fontes passíveis de análise por distintos projetos de pesquisa, seja para diagnosticar as dificuldades em se aplicar as normas a partir da vivência dos próprios sujeitos, seja para propor mudanças empiricamente justificadas.

Ainda dentro do projeto narrativista, Robert Hayman e Nancy Levit (1996) desenvolvem uma promissora hipótese a respeito do storytelling²⁸ como crítica doutrinária. Para eles, apesar da prática do storytelling já ser utilizada como forma de ensino, seu potencial crítico ainda tem sido negligenciado. Desta maneira, Hayman e Levit (1996, p. 421) questionam “se as críticas narrativas das doutrinas presentes nas decisões judiciais podem ser uma parte

26 “was influenced by several concurrent institutional formations that mingled psychotherapeutic claims for the healing power of telling one’s story with political claims for the transformative power of narratives of oppression: feminist and critical race theory, testimony as a critical field (eventually emerging as trauma studies and other subdisciplines), and the establishment of truth commissions where victims of atrocity might tell their Stories”.

27 “psychic self-preservation”.

28 Em um termo mais amplo, storytelling diz respeito à capacidade de contar histórias, inclusive histórias pessoais.

efetiva desse diálogo; [e] se podem contribuir para a avaliação e reconstrução da doutrina como um empreendimento discursivo²⁹.” Defendendo, de pronto, uma hipótese afirmativa para a utilização de narrativas como crítica doutrinária às narrativas presentes em decisões judiciais, Hayman e Levit (1996, p.431) apontam diversas justificativas para a abordagem proposta. Além de integrar teoria e prática (ou, ousado dizer, pesquisa e extensão): “as narrativas nos incitam a pensar criticamente sobre quem está contando a história, porque certos fatos são incluídos e outros omitidos, e se o contexto social e as motivações e ações dos personagens são retratados de forma ‘realista’”³⁰.

De forma parecida Carolyn Heilbrun, professora de literatura, e Judith Resnik, professora de direito, escrevem, em 1990, artigo no qual salientam a ausência da teoria feminista na abordagem de direito e literatura ao menos até 1988, época na qual a jurista Robin West começa a se debruçar sobre o tema. Segundo as autoras:

Este ensaio discorda da criação de um cânone sobre direito e literatura que exclui as perspectivas feministas. Tanto o “direito” quanto a “literatura” compartilham a atividade de gerar narrativas que iluminam, criam e refletem mundos normativos, que trazem experiências que de outra forma seriam invisíveis e silenciosas à visão pública. Tanto o direito quanto a literatura têm frequentemente assumido que, se não totalmente ausente, as mulheres são o outro, o objeto do olhar masculino, o assunto da discussão, não o indivíduo que fala. Olhar para o “direito” e “literatura” juntos nos permite ver como cada disciplina incorpora essas suposições (como os homens falam, julgam, descrevem e atribuem) e como desafiar essa visão compartilhada sobre a ordem social³¹. (HEILBRUN, RESNIK; 1989, p.1914).

Desta forma, se tanto o direito quanto a literatura podem ser percebidas como áreas marcadas por um olhar branco e masculino, uma abordagem interdisciplinar e pautada na prática (na escuta dos indivíduos) poderia fornecer indícios para um contradiscurso, ou uma contranarrativa. Neste sentido, Heilbrun e Resnik (1989, p.1936) levantam uma importante questão sobre a produção acadêmica do direito e literatura desenvolvida até então nos Estados Unidos: os estudiosos do assunto não se preocupavam com a figura do cânone,

29 “whether narrative critiques of doctrine-telling stories about the stories told in judicial decisions can be an effective part of this dialogue; whether they can contribute to the evaluation and reconstruction of doctrine as a discursive enterprise”.

30 “Narratives urge us to think critically about who is telling the story, why certain facts are included and others omitted, and whether the social context, and characters’ motivations and actions, are “realistically” portrayed”.

31 “This essay dissents from the creation of a law and literature canon that excludes feminist perspectives. Both “law” and “literature” share the activity of generating narratives that illuminate, create, and reflect normative worlds, that bring experiences that might otherwise be invisible and silent into public view. Both law and literature have often assumed that if not totally absent, women are the other, the object of the male gaze, the subject of the discussion, not the speaker. Looking at “law” and at “literature” together enables us to see how each discipline incorporates these assumptions (as men speak, judge, describe, and ascribe) and how to challenge that shared vision of the social order”.

sem pensar “para quem é dado voz, quem é citado e repetido, e quem é marginalizado, ignorado ou submerso³²”.

Todavia, assim como o projeto humanista, o projeto narrativista despertou críticas a respeito de sua relevância e eficácia. Peter Brooks (1996, p. 16), ao contextualizar o direito e literatura estadunidense, escreve:

O movimento jurídico de storytelling tende a valorizar a narrativa como mais autêntica, concreta e encarnada do que o silogismo legal tradicional. Mas, como muitos apontam aqui, contar histórias é um camaleão moral, capaz de promover tanto a pior quanto a melhor causa, assim como o sofisma jurídico. Por isso, o storytelling não pode fazer uma reivindicação ética superior. Ele não é, com certeza, moralmente neutro, pois sempre procura induzir um ponto de vista. Contar histórias, pode-se concluir, nunca é uma atividade inocente. Se você ouvir com atenção uma história bem contada, você está implicado por e dentro dela³³.

Neste sentido, a jurista Anne Coughlin, (1995) problematiza os limites e perigos da livre utilização de narrativas pessoais, especialmente autobiografias, produzidas por minorias como objetivo de propor uma crítica ao direito hegemônico.

Essas alegações em nome do storytelling merecem um escrutínio sério. Os acadêmicos outsiders³⁴ – ou, no caso, acadêmicos insiders que também utilizam a autobiografia – devem considerar se e em que sentido essa forma de representação alcança seus objetivos. Até que ponto a autobiografia de um outsider resgata experiências e pontos de vista anteriormente ignorados, ou permite ao autor romper as limitações culturais do discurso jurídico? Se o direito é a compreensão de suas obrigações sociais através da perspectiva de um narrador individual, a tática afirmada pelo projeto autobiográfico, então precisa explicar e avaliar a natureza das perspectivas que os contadores de histórias constroem³⁵. (COUGHLIN, 1995, p. 1231).

Assim, Coughlin (1995) enfatiza que as narrativas tendem a ser mais uma versão e não a versão definitiva do que ocorreu, inclusive porque precisam convencer uma audiência de suas dores e sofrimentos.

32 “who is given voice, who cited, quoted, repeated, and who marginalized, ignored, submerged”.

33 “The legal storytelling movement has tended to valorize narrative as more authentic, concrete, and embodied than traditional legal syllogism. But as many of the contributors here point out, storytelling is a moral chameleon, capable of promoting the worse as well as the better cause every bit as much as legal sophistry. It can make no superior ethical claim. It is not, to be sure, morally neutral, for it always seeks to induce a point of view. Storytelling, one can conclude, is never innocent. If you listen with attention to a story well told, you are implicated by and in it “.

34 Segundo Coughlin (1995), “Outsider” é o termo que as/os teóricas feministas e raciais e os acadêmicos homossexuais usam para se identificar.

35 These claims on behalf of storytelling deserve serious scrutiny. Outsider scholars – or, for that matter, insider scholars who also employ autobiography – must consider whether and in what sense this form of representation achieves the goals of outsider scholarship. To what extent does outsider autobiography rescue formerly ignored experiences and points of view, or permit the author to break through the cultural limitations of legal discourse? If the law is to comprehend its social obligations through the perspective of the individual storyteller, the tactic affirmed by the autobiographical project, then it is imperative to clarify and evaluate the nature of the perspectives that storytellers construct.

De toda forma, se esta abordagem não for romantizada como a detentora de uma única verdade ou como a salvadora das mazelas que atingem o direito, trata-se de uma perspectiva promissora para realização de atividades complementares de pesquisa e extensão: na pesquisa, a coleta de dados na realidade empírica a partir da narrativa destes sujeitos que quase nunca são convidados a falar diretamente nos processos judiciais pode auxiliar na compreensão de anseios sociais e lacunas presentes no próprio ordenamento; na extensão, projetos como este seriam capazes de conectar universidade e comunidade, originando um diálogo horizontal no qual a academia não apenas diz, mas, sobretudo, *ouve*.

4 CONCLUSÃO

As Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito no Brasil abrangem as chamadas Atividades Curriculares sem, no entanto, oferecer um conceito pragmático ou mesmo um exemplo de como tais atividades podem ser desenvolvidas. Neste sentido, procurei neste ensaio fornecer algumas premissas aplicáveis partindo dos estudos de direito e literatura desenvolvidos nos Estados Unidos.

Em um primeiro momento, demonstrei como o surgimento do *law and literature movement* está intrinsecamente conectado ao ensino jurídico, tendo sido concebido, inicialmente, no intuito de trazer a realidade para a sala de aula. Tal objetivo, contudo, não foi imune a críticas, sendo necessário repensar a visão do jurista sobre a obra literária e as especificidades da própria realidade brasileira.

Em seguida, apresentei um viés ainda inédito no Brasil: o projeto narrativista, que influenciado pelas teorias feministas e pelas teorias críticas de raça, busca integrar narrativas subalternizadas ao âmbito jurídico, seja a partir da oitiva direta dos próprios sujeitos, seja a partir da problematização da coerção estatal que fundamenta a estrutura jurídica. Tal abordagem aparece como uma base promissora para o desenvolvimento de pesquisas, pautadas na empiria, e de atividades de extensão que promovam uma troca horizontal entre universidade e comunidade, sem pautar-se em uma lógica hierarquizante.

Desta forma, espera-se que professores e pesquisadores interessados no assunto desenvolvam tais atividades a partir de um olhar crítico, sem romantizar a obra literária e valorizando o elemento humano individual e subjetivo que existe por trás de qualquer narrativa jurídica.

REFERÊNCIAS

BROOKS, Peter Brooks. The Law as Narrative and Rhetoric. In: GEWIRTZ, Paul; BROOKS, Peter.

- Law's Stories:** Narrative and Rhetoric in the Law. Yale University Press: Michigan, 1996.
- BROWNE, Irving. **Law and Lawyers on Literature**. Boston: Soule and Bugbee, 1883. BROOKS
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 36-61, aug. 2003. Disponível em: <http://migre.me/rZpQm>. Acesso em 1 nov. 2015.
- COUGHLIN, Anne M. Regulating the Self: Autobiographical Performances in Outsider Scholarship. **Virginia Law Review**, v. 81, No. 5. 1995.
- COVER, Robert M. "The Supreme Court, 1982 Term – Foreword: Nomos and Narrative". **Faculty Scholarship Series**. Paper 2705. 1983. Disponível em: http://digitalcommons.law.yale.edu/fss_papers/2705. Acesso em 11 mar. 2019.
- DELGADO, Richard. Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative. **Michigan Law Review**, v. 87, No. 8, Legal Storytelling. 1989
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. In: HOHLFELD, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). **Teorias da Comunicação:** conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.151170. Disponível em: <http://migre.me/sINFa>. Acesso em 6 dez. 2015.
- FERGUSON, Robert. **Law and Letters in American Culture**. Harvard University Press, 1984.
- GONZÁLEZ, José Calvo. **Derecho y Narración:** materiales para uma teoría crítica narrativista del Derecho. 1a ed. Editorial Ariel: Barcelona, 1996.
- HAYMAN JR., Robert L.; LEVIT, Nancy. The Tales of White Folk: Doctrine, Narrative, and the Reconstruction of Racial Reality, 84 **Cal. L. Rev.** 377. 1996.
- HEILBRUN, Caloryn; RESNIK, Judith. Convergences: Law, Literature, and Feminism. **The Yale Law Journal** – Faculty Scholarship Series. Paper 909. 1990.
- KELLNER, Douglas. **Media culture:** culture studies, identity and politics between the modern and the postmodern. New York: Routledge, 2003. Disponível em: <http://migre.me/sINOq>. Acesso em 6 dez. 2015.
- ORTIZ, Renato. Estudos culturais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 16, nº 1, p. 119-127, June 2004. Disponível em: <http://migre.me/rZpU0>. Acesso em 1 nov. 2015.
- PETERS, Julie Stone. Law, Literature, and the Vanishing Real: On the Future of an Interdisciplinary Illusion. **PMLA – Modern Language Association**, v. 120, no. 2, 2005, pp. 442 – 453.
- POSNER, Richard. **Law and Literature**. 3rd edition. Massachussets: Harvard University Press, 2009.
- SILVING, Helen. A plea for law and interpretation. **University of Pennsylvania Law Review**, v. 98, 1950, p. 499-529.
- THOMAS, Brook. Minding Previous Steps Taken. In: ANKER, E.; MEYLER, B. **New Directions in Law and Literature**. New York: Oxford University Press, 2017.
- THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.
- WEISBERG, Robert. The Law-Literature Enterprise. **Yale Journal of Law & the Humanities:** v. 1: Iss. 1, 1989.
- WHITE, James Boyd. **The Legal Imagination**. Boston: Little Brown, 1973.
- WHITE, James Boyd. **The Legal Imagination**. Wolters Kluwer, 2018.
- WHITE, James Boyd. **The Legal Imagination:** abridged edition. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO

Andréa de Almeida Leite Marocco¹

1 INTRODUÇÃO

O objeto deste artigo é a análise das Novas Diretrizes Curriculares Cursos de Direito, aprovadas em 17 de dezembro de 2018, no que tange à intrínseca relação entre as metodologias ativas, a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e complexa atuação dos professores, em um contexto em que se pretende a autonomia do estudante, o desenvolvimento de competências, o saber significativo.

A análise realizada tem por base, inicialmente, o âmbito normativo, com sequência voltada à análise pedagógica. O artigo está dividido em três seções, além da introdução e da conclusão. A primeira destaca as mudanças legislativas ocorridas nas legislações atinentes à educação jurídica, a segunda refere-se às metodologias ativas de ensino-aprendizagem e ao final, discorre-se sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, os limites e as possibilidades de sua utilização no ensino do Direito.

A partir da caracterização do cenário, trilha-se um caminho para compreensão da necessidade de re(pensar) estratégias fundadas em sólidas bases teóricas e no partilhar de concepções que propiciem ao ensino do Direito, a qualificação que indubitavelmente ele necessita.

2 REVISITANDO O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: EVOLUÇÕES LEGISLATIVAS E AS REFORMAS CURRICULARES

Os cursos de Direito no Brasil foram criados pela Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, sendo implantados, inicialmente, em São Paulo e Olinda. Importa mencionar a preponderância, nesse período inicial, do interesse na formação de magistrados sábios, peritos, advogados, bem como de deputados, senadores, cargos diplomáticos e empregos diversos no Estado, pelo que, no currículo constavam as seguintes Cadeiras (BRASIL, 1827):

1 Doutora e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Direito Público, em Metodologia do Ensino de Línguas (Inglês, Português e Espanhola) e em Docência no Ensino Superior na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professora Titular e Coordenadora do curso de Direito da Unochapecó – Chapecó e Advogada.

1º ano: 1ª Cadeira. Direito natural, público, Análise da Constituição do Império, Direito das gentes e diplomacia.
2º ano: 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.
3º Ano: 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal.
4º ano: 1ª Cadeira. Continuação do direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.
5º ano: 1ª Cadeira. Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Em 1827 foram criadas as primeiras “Academias de Direito”, passando a ser chamadas, em 1854, de “Faculdades de Direito”, sendo: Faculdade de Direito do Largo de São Francisco ou Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e a atual Faculdade de Direito do Recife ou Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pernambuco (OLIVO, 2000, p. 58-59).

De acordo com Wolkmer (2005, p. 101), os bacharéis assimilavam, em tal época, um discurso sócio-político que destoava das questões democráticas e sociais, o que comprometia uma formação com efetividade social e de experiências concretas.

Isso decorria em virtude de um rigoroso controle estatal do Império junto às faculdades, que abrangia questões administrativas, metodológicas, “de nomeação dos professores, a bibliografia, bem como, a estrutura curricular, criando amarras que impossibilitavam inovações no ensino ministrado [...]” (HOLANDA, 2008, p. XXXIII). Essas escolas superiores tinham como principal objetivo a preparação, “recrutamento”, de juizes, administradores, parlamentares e servidores, um primeiro passo para os cargos públicos. (OLIVO, 2000, p. 59).

Extrai-se da Carta de Lei, de 11 de agosto de 1827, as habilidades e competências pretendidas aos egressos, sendo elas: a) domínio das línguas estrangeiras (latina e francesa); b) retórica: eloquência, escrever e falar bem; c) filosofia racional e moral: para avaliar os quilates das provas, conhecer onde se evidencia a moral; d) ética; conhecimento de aritmética e geometria, a fim de discorrer com método, clareza, exatidão, aplicação em casos concretos (BRASIL, 1827). Convém mencionar, que algumas das habilidades, como o bem falar, bem escrever, são reincidentes nas legislações seguintes, perpassando até os dias atuais como indispensáveis aos egressos dos cursos de Direito.

Em 1853, o currículo dos cursos de Direito foi alterado pelo Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, passando a vigorar da seguinte maneira:

1º ano: 1ª cadeira: Direito natural, e Direito público universal. 2ª cadeira: Institutos de Direito romano.
2º ano: 1ª cadeira: Continuação das matérias da 1ª cadeira do 1º ano; Direito das gentes; Diplomacia, e explicação dos tratados em vigor entre o Brasil e outras nações. 2ª cadeira: Continuação do ensino da 2ª cadeira do 1º ano; Direito público eclesiástico e Direito eclesiástico pátrio.
3º ano: 1ª cadeira: Direito civil pátrio com a análise e comparação do Direito romano. 2ª cadeira: Direito criminal incluído o militar, e o Processo criminal pátrio.
4º ano: 1ª cadeira: Continuação das matérias da 1ª cadeira do 3º ano. 2ª cadeira: Direito comercial, e marítimo pátrio.
5º ano: 1ª cadeira: Hermenêutica jurídica com aplicação às Leis; análise da Constituição; Processo cível e Prática forense. 2ª cadeira: Direito administrativo pátrio. 3ª cadeira: Economia política.

Nesse sentido, o novo currículo trouxe, como inovações, as Cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo, Direito Marítimo e Hermenêutica Jurídica.

Extraí-se do Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853, como ponto relevante a ser mencionado, que a metodologia utilizada no ensino jurídico naquela época, priorizava a aula expositiva, uma vez que previa aulas todos os dias úteis, sendo que cada lição durava uma hora para o 5º ano e para os outros períodos uma hora e meia. No último dia útil realizava-se uma sabinina sobre um ponto da doutrina, escolhido pelo *lente*, com três defensores e seis arguidores, escolhidos por sorteio ou à opção do professor. Obras certas e determinadas, sendo as escolhas comunicadas ao governo para análise e aprovação (BRASIL, 1853). Denota-se clara a influência governamental, que ditava os rumos do ensino naquele período.

Em 1879, advém a reforma do ensino livre, desobrigando os alunos de frequentarem as aulas, os quais apenas prestavam exames para obter a aprovação (RODRIGUES, 1995). Nesse período, ponto relevante é o fato de que ocorre a divisão do curso de Direito em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, habilitando estas para atuação em repartições públicas, secretarias do Estado e aquelas para a advocacia e a magistratura (BRASIL, 1879).

Em 1895, com a Lei nº 314, de 30 de outubro, ocorre uma reorganização do ensino nas faculdades de Direito, indicando uma nova estrutura para os currículos, organizados, assim, da seguinte maneira (BRASIL, 1895):

1º ano: 1ª cadeira – Filosofia do direito. 2ª cadeira: Direito romano. 3ª cadeira: Direito público e constitucional.
2º ano: 1ª cadeira – Direito civil (1ª cadeira). 2ª cadeira – Direito criminal (1ª cadeira). 3ª cadeira – Direito internacional público e diplomacia. 4ª cadeira – Economia política.
3º ano: 1ª cadeira – Direito civil (2ª cadeira). 2ª cadeira – Direito criminal (especialmente direito militar e regimento penitenciário (2ª cadeira). 3ª cadeira – Ciência das finanças e contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º ano). 4ª cadeira – Direito comercial (1ª cadeira).
4º ano: 1ª cadeira – Direito civil (3ª cadeira). 2ª cadeira – Direito comercial (especialmente o Direito marítimo, falência e liquidação judicial). 3ª cadeira – Teoria do processo civil, comercial e criminal. 4ª cadeira – Medicina pública.
5º ano: 1ª cadeira – Prática forense (continuação da 3ª cadeira do 4º ano). 2ª cadeira – Ciência da administração e Direito administrativo. 3ª cadeira – História do Direito e especialmente do Direito nacional. 4ª cadeira – Legislação comparada sobre o Direito privado.

Conforme Rodrigues (1995, p. 22), “Esse currículo foi bem mais abrangente que o primeiro e buscou uma maior profissionalização dos egressos dos cursos jurídicos”.

Em 1962, o Parecer nº 215/1962, do Conselho Federal de Educação, introduziu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para o ensino superior, que até então, impediam a adaptação às realidades de cada região, sendo o currículo constituído de quatorze matérias (RODRIGUES, 1995):

1) Introdução à Ciência do Direito.
2) Direito Civil.
3) Direito Comercial.
4) Direito Judiciário (com Prática Forense).
5) Direito Internacional Privado.
6) Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado).
7) Direito Internacional Público.
8) Direito Administrativo.
9) Direito do Trabalho.
10) Direito Penal.
11) Medicina Legal.
12) Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).
13) Direito Financeiro e Finanças.
14) Economia Política.

Desse modo, “os cursos jurídicos puderam se adaptar às necessidades regionais”. (RODRIGUES, 1995, p. 22).

A Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, por sua vez, fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, compreendendo as seguintes matérias, que poderiam estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

I – Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Para além dessas, outras matérias poderiam ser incluídas, de acordo com as peculiaridades de cada curso, primando pela interdisciplinaridade.

Com base no exposto, Nunes (2004, p. 2) resume as cinco principais mudanças no contexto da educação jurídica no Brasil, sendo elas:

- a) “currículo único” para todos os cursos de Direito, no Brasil, de 1827 (Império) a 1889 (início da República), e até 1962;
- b) mudanças de “currículo único”, vigente no período anterior, para “currículo mínimo” nacional e “currículo pleno”, por instituição de ensino, com a flexibilização regional, embora permanecesse rígido o “currículo mínimo”;
- c) de “currículo mínimo” em 1962, perpassando por 1972 com as Resoluções 3/1972 e 15/1973, mantendo-se as concepções simultâneas de “currículo mínimo” nacional e “currículos plenos” institucionais;
- d) “currículo mínimo” nacional e “currículo pleno” das instituições com flexibilização para habilitações e especializações temáticas, em 1994, com a Portaria Ministerial 1.886/1994, para implantação a partir de 1996, posteriormente diferido para 1998 [...];
- e) de “currículo mínimo”/“conteúdo mínimo do curso jurídico”, para “diretrizes curriculares nacionais” da graduação em Direito, em decorrência das Leis nº 9.131/1995, nº 9.394/1996 e nº 10.172/2001, desse conjunto normativo resultado os Pareceres CES/CNE nº 776/1997, CES/CNE nº 583/2001, v146/2002 (revogado), nº 67/2003, Edital nº 4/1997, e, em particular, o Parecer CES/CNE nº 507/1999. (NUNES, 2004, p. 2).

Com a Portaria nº 1.886/1994 advieram inovações ao ensino jurídico, permitindo maior inserção na realidade social, com enfoque teórico-prático e priorização do senso crítico dos alunos, enfatizando-se a importância das atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão.

Rodrigues (1995) assevera que a Portaria nº 1.886/1994 tende a ser considerada importante, porém, não a solução para os problemas que assolavam o ensino jurídico.

Com ao advento da Lei nº 9.394/1996, reiterado pela Lei nº 10.172/2001, parte-se para uma perspectiva pedagógica preocupada com o dever, com a formação crítica, com a inserção do egresso no mercado de trabalho e no meio social em que ele vive, de onde adveio a necessidade de adequar as diretrizes dos cursos jurídicos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CES/CNE nº 9/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, elencando a necessidade de que os projetos pedagógicos indicassem, dentre outros, o perfil do formando, e as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a graduação. Asseverou ainda, a importância de que os cursos de graduação tenham claras suas concepções, adequando-as às realidades locais.

Com a Resolução CNE/CNE nº 9/2004 enfatizou-se a necessidade de uma formação sólida, a qual permitisse ao estudante de Direito, o desenvolvimento de aptidões, tais como a de interpretar, de refletir, de criticar, desenvolvendo a autonomia discente, primando pelo saber dinâmico, fomentando a capacidade de análise e possibilitando a efetiva atividade social e profissional. Vale mencionar que após quatorze anos, não foi possível ver mudanças circunstanciais no ensino jurídico, ensejando a continuidade dos debates quanto à baixa qualidade e a necessidade de repensá-lo.

Recentemente, instituiu-se as novas Diretrizes Nacionais para os cursos de Direito no Brasil, por meio da Resolução CNE/CES nº 5/2018, de 17 de dezembro de 2018. Advinda de muitas discussões, de audiências públicas intensas, feita a muitas mãos, as novas Diretrizes trazem perspectivas inovadoras e, com elas, desafios que prometem ser objeto de muitos debates, afinal, há muitas situações que não foram esclarecidas, muitos termos e pensamentos que estão intrínsecos e necessitam de aprofundamentos. Vale mencionar, por exemplo, as distinções promovidas no que se refere às habilidades e competências, conforme segue (BRASIL, 2004; 2018):

Habilidades e competências necessárias aos egressos dos cursos de Direito conforme Resolução CES/CNE nº 9/2004.	Habilidades e competências necessárias aos egressos dos cursos de Direito conforme Resolução CES/CNE nº 5/2018.
Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;	Art. 4º curso de graduação o em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico

II – interpretação e aplicação do Direito;
 III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII – julgamento e tomada de decisões; e, VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (grifos meus)

nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, **articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;**

II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas

III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII – compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII – atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (grifos meus)

Além das mudanças terminológicas, é importante perceber a ênfase dada pelas novas diretrizes à resolução de problemas, à capacidade para a tomada de decisões e à autonomia discente.

Nesse mesmo sentido, é importante destacar também o que vem disposto no Artigo 2º, § 1º, inciso VI, da conforme Resolução CES/CNE nº 5/2018, que traz literalmente a obrigatoriedade de os cursos de Direito adotarem as metodologias denominadas ativas como forma de aliar a teoria e a prática. Extraí-se das novas Diretrizes:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

I – o perfil do graduando;

II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;

III – a prática jurídica;

IV – as atividades complementares;

V – o sistema de avaliação;

VI – o Trabalho de Curso (TC);

VII – o regime acadêmico de oferta; e VIII – a duração do curso.

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I – concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;

II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

IV – cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;

V – formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;

VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; (grifou-se)

Ainda, no artigo 5º também se evidencia a importante informação:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

[...]

III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas. (grifou-se).

Pode-se perceber que a Resolução CES/CNE nº 5/2018 trouxe inovação legislativa que remete à necessidade de reflexão acerca das escolhas pedagógicas à educação jurídica, uma vez a necessidade de que se seja priorizado o desenvolvimento de competências do egresso, com base em um saber crítico, significativo, centrado no estudante. A escolha do legislador em destacar as metodologias ativas e a resolução de problemas pressupõe um intento de que as Instituições de ensino repensem, obrigatoriamente, a educação jurídica ofertada, revejam conceitos e ações, inovando, fugindo do preponderante ensino tradicional.

Todavia, é fato que a mudança que se pretende está além das legislações, sendo que, “[...] na evolução do ensino jurídico no Brasil, ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula.” (MARTINEZ, 2006, p. 6). Como assevera Barreto (1978-1979, p. 83), “[...] é inútil pretender reformar o ensino jurídico através de leis.” Para tanto, é preciso, com base nas novas perspectivas, acreditar no potencial de mudança que os cursos de Direito possuem, na capacidade criativa que merece ser despertada no meio acadêmico.

3 UM NOVO CENÁRIO PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA: TEMPOS DINÂMICOS, ENSINO CRÍTICO-REFLEXIVO

Vivemos um momento de grandes mudanças, avanços tecnológicos e novas posturas sociais que não admitem condutas estanques e dissociadas da realidade. Nesse universo de inovações, a educação como um todo, perpassa por momentos de reflexão quanto aos rumos a serem percorridos.

De acordo com Mizukami (1986, p. 37-38), considerar o sujeito como centro do processo de ensino-aprendizagem exige a percepção de dois enfoques, quais sejam, a concepção de A. Neill e a concepção de Carl Rogers:

A de A. Neill, que enfatiza o sujeito como responsável pela construção do conhecimento e Carl Rogers, criador da teoria do ensino centrado no discente, com base em outra teoria por ele desenvolvida, acerca da personalidade e da conduta. Neste processo, o conteúdo da educação deve consistir em experiências que o aluno constrói.

Rogers (1982, p. 265) expressa a necessidade de dar-se ao aluno, oportunidades de fazer com que o saber se torne significativo.

[...] Quando uma turma normal da universidade encara o seu curso como uma experiência que pode utilizar para resolver os problemas que afetam os seus membros, é espantoso o sentimento de alívio e progresso que se consegue. [...] a primeira implicação no domínio da educação poderia ser

a de permitir ao aluno, seja ele no nível do ensino que for estabelecer um real contato com os problemas importantes de sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que precisa resolver.

Rogers (1982, p. 338), nesse sentido, reitera, ainda, sua concordância com Karl Popper, quando este autor se refere à “sociedade aberta”, pois para ele “[...] a ênfase recai sobre o processo e não sobre a condição final do ser”, e que, “[...] ao decidir valorizar determinados elementos quantitativos do processo do devir que poderemos encontrar o caminho que conduz à sociedade aberta.”

Assim, diante do exposto, apresenta-se um comparativo entre o ensino-aprendizagem na área jurídica no Brasil desde a sua implantação, conforme caracterizado pela literatura, e uma abordagem pedagógica, com características diferenciadas, com perspectivas de formação efetiva, qualitativa, para o desenvolvimento de habilidades e competências (MAROCCO, 2016).

CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA PEDAGOGIA INOVADORA	
Ensino-aprendizagem predominante	Ensino-aprendizagem pretendida
Dogmático	De apropriação, de descobertas, de experiências
Contraditório em si mesmo	Significativo, de compreensões ampliadas sobre o mundo
Centrado no professor, aula expositiva unicamente	Centrada no aluno, pautada em múltiplas metodologias
Reducionista	Interdisciplinar, amplo
Ineficaz	Efetivo, preciso, de resoluções
Arcaico	Inovador, moderno, atualizado
Acrítico	Crítico, respeito às diferenças
Bitolado	Livre
Desestimulante	Propulsor de novas ideias, inovações; criativo
Meramente descritivo	Crítico, reflexivo, instigante
Pragmático	Dinâmico
Tecnicista	Reflexivo
Não prepara para a vida profissional	Prepara para a vida profissional
Sem conteúdo social e humanístico	Com conteúdo social, humanístico, técnico interligados, formação efetiva
Inútil	Útil, significativo
Apático	Estimulante

Ghirardi (2015, p. 67), ao referir-se às diferenças entre o modelo posto e uma nova perspectiva, indica que o “descompasso entre estrutura antiga e lógica nova, vai surgindo uma sensação de anacronismo que ameaça não apenas, mas muito especialmente, os cursos de Direito.” Essa ameaça requer novos entendimentos “do objeto cognoscente e do objeto que será ensinado, pois das “relações entre eles podem apontar possibilidades antes pouco aproveitadas em espaços tradicionais”.

Desse modo, nota-se ser indispensável a reinvenção do ensino-aprendizagem do Direito, com base em novas propostas metodológicas, a contribuir com as já existentes, em que o protagonismo discente apareça como central à efetiva transformação, bem como priorize-se o saber significativo e as práticas reflexivas. Nesse sentido, advêm as metodologias ativas, inspiradoras de novos rumos.

4 NOVAS METODOLOGIAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DO DIREITO E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO

Despertar para a necessidade de novas práticas de ensino-aprendizagem no Direito é algo que vem ocorrendo vagarosamente. Atualmente, é possível notar alguns indícios de efetivas práticas com enfoque metodológico para além do tradicional. São alguns exemplos no Brasil, a Fundação Getúlio Vargas, que criou um projeto específico para o trabalho com métodos participativos de ensino, a Universidade de Fortaleza, que labora com a denominada *Clínica legal* e pequenas incursões de PBL, a Universidade de Viçosa (Unisal), que labora com o *Peer Instruction*, ou seja, instrução pelos colegas, a Unisal, que optou pelo *Team based learning* (Aprendizagem baseada em times) e o *Case Wac* (Escrever para pensar).

No âmbito internacional, tem-se que as metodologias ativas fazem parte das melhores universidades, as quais parecem ter despertado mais cedo que os brasileiros, para as mudanças exigidas pelo novo cenário mundial. Citam-se os exemplos da Universidade de Harvard, o *Olin College*, o Centro Tecnológico de Monterrey, a Universidade de Toronto, os quais possuem projetos pautados em metodologias ativas nas diversas áreas do conhecimento, obtendo resultados significativos.

Em julho de 2016, o Center for World University Rankings (CWUR) divulgou sua lista anual de melhores universidades do mundo, indicando em primeiro lugar, Harvard, seguida de Stanford, MIT, Cambridge e Oxford, prevalecendo no topo do ranking, universidades que utilizam metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como já exposto.

Berbel (2011, p. 29) assim conceitua as metodologias ativas:

Podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou si-

muladas, visando solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Para Wall, Prado e Carraro (2008, p. 516), as metodologias ativas são aquelas “[...] nas quais o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores”, de onde advêm inúmeros desafios aos cursos de graduação, perpassando por questões de estrutura e concepções pedagógicas.

À construção do saber, é preciso escolher estratégias diversas e significativas. “A *construção do conhecimento* é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva.” Desse modo, as escolhas perpassam pela necessidade da diversidade de estratégias, tais como uso de textos, vídeos, debates, pesquisas, dentre outros, pautados na análise do objeto de conhecimento pretendido. As estratégias deverão ser significativas ao aluno, “visando superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento.” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 32).

Rodrigues (2012, p. 323) assevera que:

As estratégias didáticas podem ser agrupadas com base na forma de relacionamento existente entre os sujeitos e elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem (professores, alunos, conteúdos): a) *centradas no professor* – são as aulas expositivas, nas quais o docente é o sujeito central de todo o processo. Quando da adoção dessa espécie de estratégia, a utilização de recursos audiovisuais é um elemento importante, pois permite ao professor tornar a aula mais dinâmica (ou menos monótona); b) *interativas* – são as estratégias nas quais há a interação entre professor e alunos e também entre os alunos. Nelas estão incluídas as estratégias de *construção conjunta*, de *trabalho em grupos*, os *painéis* e as *representações*; e c) *centradas no aluno* – são as estratégias nas quais o professor é apenas um facilitador, cujo papel é criar as condições para que o aluno aprenda por si mesmo.

Nas metodologias ativas, os estudantes atuam dinamicamente à construção do saber, sendo que o processo de ensino-aprendizagem neles se centraliza. Pode-se dizer que se diferenciam do “ensino tradicional, onde a participação do aluno é muito pequena ou mesmo inexistente, pode-se dizer, passiva. Contrariando o ensino que se estabelece na maioria dos cursos de Direito, as metodologias ativas visam ao envolvimento dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem, incitando-os ao aprendizado significativo, desafiando-os à responsabilidade pelos saberes, habilidades e competências que pretendem desenvolver.

Apenas para fins exemplificativos, citam-se algumas metodologias ativas, quais sejam: a Clínica de Direito, o Debate, o Diálogo Socrático, o Método de Caso, o Role-play, o Seminário, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em pesquisas, o *Team based learning*, o *Peer Instruction* (instrução pelos colegas), o *Case Wac* (Escrever para pensar), o *Problem Basic*

Learning (PBL), não sendo este rol taxativo, ou seja, são consideradas metodologias ativas, em resumo não finito, todas aquelas que, primem pelo ensino centrado no estudante, significativo, crítico, reflexivo, construído a partir de perspectivas criativas.

Ressalta-se que as metodologias acima mencionadas apresentam características comuns, as quais rompem com os padrões tradicionais, tais como o necessário envolvimento docente e discente, o protagonismo do estudante é algo indispensável, requer a fixação e a compreensão dos objetivos, antecipadamente, buscam a reflexão, a crítica, o pensamento interdisciplinar, a reflexão constante, a avaliação progressiva, enfim, são metodologias que inovam na maneira de pensar a educação, de pensar o Direito e, principalmente, na maneira de enxergar o sujeito.

Diante das diferenças, das evidências, não há muitos elementos a explicar a manutenção de uma pedagogia alheia à realidade, insuficiente e desconexa das necessidades sociais. Assim, faz-se necessário construir uma identidade docente e discente, em que a vontade de inovar, de mudar, de transformar o ensino-aprendizagem estejam envolvidos. Dificilmente alguém muda algo ou alguma coisa sem conhecer o objeto transformador.

É da natureza humana acomodar-se com aquilo que traz mais conforto e tranquilidade e fugir das instabilidades e das dificuldades advindas pelo seguimento de caminhos desconhecidos, ao menos inicialmente tortuosos. “É preciso encontrar meios e práticas que [...] facultem a expansão da informação e a construção de uma verdadeira educação jurídica.” (FRAGALE FILHO, 2004, p. 277).

É certo que qualquer busca pelo desconhecido, pautando-se nas incertezas, “é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro.” (MORIN, 2006, p. 86). Entretanto, arriscar-se, nesse cenário, parece vantajoso, quando se percebe que as certezas não trazem os resultados que se pretendem ao ensino do Direito. Popper (1999, p. 14) expõe que “não há nenhum problema sem conhecimento; mas também, não há nenhum problema sem ignorância”.

Assim, efetivando-se uma escolha consciente e refletida sobre os rumos pretendidos à educação jurídica, conscientes dos riscos e dificuldades da aposta efetivada, traçando estratégias e percebendo as dificuldades que serão enfrentadas, diante da própria complexidade dos objetivos, pode-se pensar em alcançar sucesso por meio da adoção de uma nova prática pedagógica (MORIN, 2006, p. 93).

Nas incertezas quanto ao caminho, mas alicerçada em novas possibilidades à educação jurídica, apresenta-se a *Problem Based Learning* – PBL.

Como qualquer desafio que valha a pena, este também não admite solu-

ções fáceis, nem fórmulas mágicas, mas ele representa também uma possibilidade de ação com implicações que vão além do âmbito educacional. (GHIRARDI, 2015, p. 70).

Conhecida nos cursos da área da saúde, onde transita habitualmente e com grande aceitação, apresenta-se para o Direito como uma possibilidade, uma proposta metodológica diferenciada ao ensino-aprendizagem do direito no Brasil.

Em um cenário em que se apresenta o crescimento do número de cursos de Direito no Brasil, anualmente, bem como, com o declínio da qualidade da formação promovida em grande parte das instituições, dentre outros diversos aspectos em que se poderia interpor um debate, efetivou-se a escolha pelo viés metodológico.

Tendo por base as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, observa-se que a descrição de competências cognitivas necessárias ao egresso são, em sua maioria, aquelas que impõem ao aluno uma postura autônoma, criativa, responsável, eis que, permite-se pensar no estudante como ser envolto por subjetividades, que tem família, amores, desejos, dificuldades, enfim, um ser humano que deve ser entendido nessa condição, com respeito a suas deficiências e a suas virtudes, seres individuais, únicos.

Já não existe mais espaço para o ensino jurídico desconectado da realidade, tampouco para egressos despreparados, bitolados, com visões reducionistas do mundo, da sociedade, de si mesmos. Nessa perspectiva, pensar opções pedagógicas é fundamental.

5 PROBLEM BASED LEARNING (PBL): INOVAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa, baseada em desafiar os estudantes por meio de um problema, [...] concreto, complexo, [...] “cuja possíveis soluções determinam impactos diversos para as partes envolvidas.” (GHIRARDI, 2012, p. 61).

Ribeiro (2010, p. 18) também caracteriza a PBL pela utilização de problemas, e pela estimulação do pensamento reflexivo, pelos quais se promove o desenvolvimento de habilidades.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) – *Problem Based Learning* (PBL), como é conhecida mundialmente – é essencialmente uma metodologia de ensino-aprendizagem caracterizada pelo uso de problemas na vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, habilidades de solução de problemas e de aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão (RIBEIRO, 2010, p. 13).

Berbel (2011, p. 32), por sua vez, ensina que a PBL é uma metodologia

ativa, que se constitui como “eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular.”

Já Tagliviani (2013, p. 190) assevera que a PBL pode ser entendida como uma postura, esta tida como de constante indagação, de dúvidas frequentes; também, como uma metodologia, quando incluída e assumida em um Projeto Político-Pedagógico (PPP) inteiro, sendo entendida como um paradigma de aprendizagem; ou apenas como um recurso didático, quando utilizada em uma aula, disciplina, sem contar com o respaldo do Projeto Político-Pedagógico, Anastasiou e Alves (2006, p. 86) descrevem a PBL como estratégia denominada Solução de Problemas, que exige do discente, a partir da situação inovadora que lhe é apresentada, “[...] pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir de dados expressos na descrição do problema.” Para essas autoras, o saber por meio da PBL se concretiza para além de regras prontas, da aplicação pura e simples de regras pré-estabelecidas e dos conceitos finitos.

Rodrigues (2012, p. 342) caracteriza a PBL da seguinte maneira:

O Método EARP é uma abordagem dedutiva, ao passo que o estudo de casos é, na sua forma mais comum, uma abordagem indutiva (o que pode ser considerado adequado na realidade dos EUA, onde o sistema jurídico é o *common law*, baseado no precedente judicial, mas muito perigoso no Brasil, que adota o *modelo continental*, de supremacia da norma escrita). Quando se parte de um problema genérico, que pode ser teórico ou prático, e se constroem hipóteses explicativas (teorias, conjecturas), se estabelecem possibilidades das quais são deduzidas as consequências práticas – esse processo permite refutar as hipóteses que, se aceitas, levariam a resultados inadequados ou indesejáveis.

Assim, pode-se compreender a PBL como uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, dedutiva, pautada na resolução de problemas concretos e complexos, visando à aprendizagem significativa, crítica, criativa, capaz de promover o desenvolvimento de habilidades e competências.

A *Problem Based Learning* tem tradição anglo-americana. As primeiras universidades e cursos de graduação no Brasil a adotarem tal metodologia foram o curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), em 1997, e o curso de Ciências Médicas, da Universidade de Londrina (UEL), em 1998.

Compreendendo a história da PBL, pode-se dizer que ela teve origem na Escola de Medicina da Universidade de McMaster em Hamilton, no Canadá, no final da década de 60. Subsequentemente, foi implementada na Holanda, mais especificamente em Maastricht, em um curso de Medicina com currículo integralmente baseado na metodologia PBL.

A PBL referia-se, inicialmente, a uma tentativa metodológica de modificação do perfil discente vislumbrado em tais universidades, onde predominavam estudantes acomodados e despreparados para os enfrentamentos de suas

áreas de atuação, os quais encontravam inúmeras dificuldades na aplicação de conceitos teóricos a casos práticos que lhe eram apresentados (NEUFELD; BARROWS, 1974, p. 2). Assim, pautando-se na reinvenção do Método do Caso, modelo idealizado por Christopher Columbus Langdell, em 1870, e adotado pela Universidade de Harvard (EUA), em 1920, surge a PBL, com o objetivo de renovar o ensino nos cursos de Medicina.

De acordo com Tibério, Atta e Lichtenstein (2003, p. 78-79), são princípios desta metodologia:

1) o conhecimento prévio é um dos principais determinantes da quantidade de informações adquiridas; 2) o conhecimento prévio deve ser ativado por sinais de contexto (por exemplo, um título); 3) o conhecimento precisa ser estruturado para se tornar mais acessível à memória; 4) o conhecimento precisa ser elaborado e discutido para melhorar o acesso à memória; 5) o contexto também é importante para ativar a memória; 6) a motivação (extrínseca ou intrínseca) também é importante para ativar a memória.

A *Problem Based Learning* possui características que a diferenciam de muitas metodologias ativas, uma vez que propõe um ensino centrado no discente, buscando sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ribeiro (2010, p. 18), a diferença entre a PBL e outras metodologias baseadas em problemas, projetos e pesquisas, é que ela usa o problema para “iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem [...]”, enquanto que as demais utilizam problemas de aplicação final em um conceito ou conteúdo.

Hung, Jonassen e Liu (2008, p. 489) descrevem as características da PBL da seguinte maneira:

Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia instrucional [...] O principal objetivo da PBL é melhorar a aprendizagem, exigindo dos alunos a resolução de problemas. • [...] O problema tem um objetivo, de tal forma que os alunos começam a aprender, abordando simulações de um problema autêntico e mal estruturado. Os conteúdos e habilidades a serem aprendidos são organizados em torno de problemas, em uma ordem hierárquica, de modo que ocorre uma relação de reciprocidade entre o conhecimento e o problema. A construção do conhecimento é estimulada pelo problema e aplicado de volta ao problema. • Ela é centrada no aluno, porque a faculdade não pode ditar aprendizagem. É autodirigida, de modo que os alunos individualmente e em colaboração, assumem a responsabilidade para a geração de problemas de aprendizagem e processos através da auto-avaliação e de seus pares, tendo acesso a sua própria aprendizagem. • É autorreflexiva, de tal forma que os alunos monitoram sua compreensão e aprendem a ajustar estratégias para a aprendizagem. • Os tutores são facilitadores (não disseminadores de conhecimento) que apóiam o raciocínio, facilitando os processos pedagógicos em grupo e em dinâmicas interpessoais, em que os estudantes absorvem o conhecimento profundamente, e nunca interpõem conteúdos ou fornecem respostas diretas a perguntas.

Na *Problem Based Learning* o estudante deverá priorizar o aprendizado relevante para ele, determinado parcialmente os objetivos do processo. O professor não deixa de ter autoridade, mas passa um pouco da responsabilidade aos alunos, embora esses não saibam, muitas vezes, o que é importante que aprendam. Nesse sentido, denota-se essencial que o professor conheça um pouco da bagagem intelectual que o aluno carrega consigo, visto que a PBL é metodologia interativa, colaborativa, que permite ao professor observar, mediar e não somente transmitir o saber. Desenvolver o aprendizado por meio do desenvolvimento das habilidades é uma das características da PBL, sendo que os alunos aprendem quando resolvem os problemas (GALLOW, 2011, p. 5).

Baylon e Wak (2003, p. 4) esquematizam características da PBL conforme segue:

1. Centrada no aluno, a aprendizagem é pautada em experiências. Problemas são projetados para simular o mundo real, levando em consideração que eles seriam relevantes e significativos para o interesse dos alunos. Estudantes experimentam pensar como um marinheiro, na resolução de um problema marítimo.
2. Problemas ambíguos e complexos, que exigem metacognição. Os problemas utilizados são complexos e abrangem múltiplos objetivos. Requerem a capacidade de usar as habilidades de pensamento de ordem superior, tais como análise, síntese, avaliação e criação de novos conhecimentos.
3. Indutivo. O problema ou tarefa é introduzido pela primeira vez, antes de ocorrer qualquer aprendizagem. O conteúdo é apresentado através do processo de resolução de problemas. O processo não centraliza o produto.
4. Procedimentos de contexto específico de aprendizagem, fatos e conceitos ocorrem dentro do contexto, visando ao encontro de uma solução para o problema. Por ocorrer aprendizagem em profundidade, o estudante tende a retê-la.
5. Procedimentos ou algoritmos específicos são aprendidos conforme necessário.
6. Cria-se o conflito cognitivo. A estrutura adicional para a aprendizagem é proporcional ao nível de experiência do aluno. Ao se concentrar em sua aprendizagem anterior, os alunos podem testar suposições, estratégias de aprendizagem anteriores e fatos. O aprendizado ocorre quando há conflito entre a aprendizagem anterior e novas informações.
7. Professores como tutores e instigadores. Estudantes como solucionadores de problemas. Muito da estrutura para a aprendizagem é fornecida através de questionamento em profundidade pelo instrutor.
8. Colaboração e interdependência. Os alunos que usam esse processo geralmente trabalham em grupos cooperativos ou colaborativos para obter múltiplas perspectivas sobre possíveis soluções para o problema através da colaboração. Os alunos vêem outros tipos de estratégias de resolução de problemas. O caso é discutido usando informações coletivas. Os alunos aprendem a ser responsáveis por sua própria aprendizagem, bem como seus colegas de classe.

Na *Problem Based Learning* a situação-problema deverá anteceder aos conceitos teóricos, sendo o problema, a base para iniciar as discussões, para a motivação às soluções, para o desenvolvimento de habilidades, sejam elas

profissionais, sociais ou outras que se pautarem como objetivos de estudo (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2013, p. 2).

Desse modo, entende-se que a *Problem Based Learning* no ensino jurídico pode vir a ser inovação pedagógica importante, uma vez que permite a realização de experimentos, incentivando, a partir da problematização, descobertas, construções de saberes, inovações. De modo sintético, a partir das discussões teóricas acima realizadas, apresentam-se abaixo, algumas características da PBL que merecem destaque:

- a) a *Problem Based Learning* propõe um ensino centrado no discente, buscando sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem;
- b) nessa metodologia alia-se teoria e prática, baseando-se na resolução de problemas abertos;
- c) nessa metodologia, os objetivos devem estar claros desde o início, sendo construídos com os alunos, nos primeiros encontros;
- d) o aprendizado deve promover a reflexão, a abordagem crítica, voltada para a realidade;
- e) não existem respostas prontas e acabadas, sendo que o estudante pode construir o conhecimento a partir das experiências desenvolvidas;
- f) as aulas devem priorizar a interdisciplinaridade, o que permite a aplicação efetiva de conceitos de diferentes áreas do conhecimento;
- g) os alunos desenvolvem ou aprimoram a capacidade de trabalho em equipe, promovendo intercâmbios de saberes;
- h) na *Problem Based Learning* o aprendizado deve possuir significado para o aluno, sendo que, o conhecimento, desse modo, torna-se relevante;
- i) nessa metodologia, o professor é um mediador, um articulador das atividades, sem deixar, é claro, de guiar o estudante aos objetivos da PBL;
- j) trata-se de uma metodologia interativa, criativa, inovadora;
- k) prioriza-se o desenvolvimento de habilidades como oratória, escrita, interpretação, síntese, leitura reflexiva, resolução de problemas, dentre outras;
- l) o aluno é responsável pelo seu próprio aprendizado, priorizando-se a autonomia do discente, capacitando-o para a tomada de decisões;
- m) atividades desenvolvidas em grupos pequenos, entre 8 e 12 participantes, o que possibilita o desenvolvimento individual e coletivo concomitantemente;
- n) na *Problem Based Learning*, tendo por base que o estímulo inicial é feito por problemas, diz-se que o conhecimento se prolonga, valorizando a memória longa.

6 COMPREENDENDO COMO PROCEDER NA *PROBLEM BASED LEARNING*: ETAPAS CARACTERIZADORAS

Analisando a metodologia PBL, vislumbra-se que, essencialmente, ela

possui sete passos bem definidos, sendo que essas etapas devem ser seguidas com atenção, a fim de que se possa, de fato, configurá-la.

A utilização de problemas, por si só, não caracteriza a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, eis que esta se apresenta com características que demandam o atingimento de objetivos cognitivos, com base em problemas complexos, planejados, desenvolvidos sob o amparo do que propõe a essência da metodologia: a reflexão. Incute em erro quem acredita que a simples resolução dos problemas pelos alunos pode ser considerada PBL, posto que ela envolve um procedimento que deve ser vivenciado com muita seriedade, empenho e aperfeiçoamento constantes, sob o risco de arcar-se com os insucessos.

A PBL surge com sete passos procedimentais que a caracterizam, sendo eles:

1) Esclarecimento de termos difíceis, de conceitos necessários: apresenta-se a situação problema aos estudantes. Lançado o problema, o tutor promove a discussão acerca dos termos ou mesmo conceitos técnicos que os alunos não compreenderam, a fim de que sejam esclarecidos pelo grupo ou mesmo pelo próprio tutor.

2) Definir os problemas que serão objeto de estudo: feitos todos os esclarecimentos sobre palavras e termos, passa-se à discussão acerca das questões-problema que são identificadas no problema inicial, ou seja, tende-se a desdobrar o problema em situações-problema que surgem do debate. Nesta fase, haja vista que o problema é aberto, ou seja, não visa a uma única resposta, pronta e acabada, surge a possibilidade de que os estudantes definam questões-problema de seus interesses, apontando-as ao grupo.

3) Analisar os problemas, promovendo explicações, descobrindo o que os alunos compreenderam: verificados os desdobramentos do problema inicial, parte-se para a elaboração de hipóteses explicativas, as quais serão formuladas a partir do conhecimento do grupo, de suas bagagens culturais, o conhecimento técnico já adquirido sobre o tema e mesmo hipóteses jamais discutidas, mas apontadas como possíveis soluções. Existe a liberdade de expor pontos de vista, de abordagens críticas acerca dos problemas em questão, os quais são debatidos em grupo, como preparação à fase seguinte.

4) Efetivar uma síntese das discussões realizadas, organizando ideias: após o debate efetivado na fase 3, passa-se então ao registro daquilo que foi discutido. Importante mencionar que a necessidade de escolher um coordenador para o grupo, bem como aquele que atuará como secretário. Assim, nesta etapa, feita a devida organização do que fora exposto por todo o grupo, caberá ao secretário, redigir a síntese das discussões, de maneira clara e coerente.

5) Construir objetivos do estudo e da aprendizagem: após o amplo debate, muitas ideias geralmente surgem, sendo que na etapa 5, elas deverão converter-se em objetivos. O grupo decidirá se trabalhará com todas as hipóteses ou realizará um recorte. A amplitude de hipóteses não deve ser entendida como algo ruim, afinal, cada aluno deverá assumir, dentro das

mesmas, o estudo daquelas que o motivam. O importante nessa etapa é a fixação de objetivos. Assim, a todas as hipóteses deverão ser fixados objetivos de estudo. Muitas vezes o objetivo sequer é relativo à aprendizagem técnica, podendo ser de compreensões de temas sociais interessantes, de assuntos relacionados, de interesse do aluno no meio em que ele está inserido ou outros de diversas ordens. No entanto, os objetivos deverão ser claros, coerentes.

6) Buscar novos esclarecimentos acerca do problema, partindo-se do estudo individual, em que o aluno busca informações em livros, na internet, em artigos, em outros grupos: elaborados os objetivos, os alunos deixam o grupo e passam à busca pelas respostas, confirmações para os problemas/ hipóteses fixados pelo grupo. Nessa etapa, cabe ao discente buscar todos os meios possíveis e de seu interesse, a fim de solucionar e satisfazer os objetivos propostos. O tutor poderá indicar possibilidades, dando sugestões, mas será o aluno quem deverá escolher e promover todos os atos necessários, de maneira autônoma, com liberdade de escolha. Intenta-se que o aluno esteja motivado e, diante disto, faça todo o possível para que o objetivo seja cumprido. Não se faz necessário que a explicação seja pautada em respostas já dadas ao caso, primando-se pelas descobertas, pelo conhecimento inovador, pelo saber que se constrói e não apenas é repassado.

7) Retomada da discussão em grupo, apresentando os resultados, compreendendo se os objetivos foram alcançados: feitas as buscas individuais, nos prazos antecedentemente fixados pelo professor/tutor/facilitador, retorna-se ao grupo para a exposição dos resultados. Todos os discentes deverão falar, expor suas “descobertas”, relatando ao grupo pontos positivos, negativos, dificuldades vivenciadas neste processo. Nessa etapa, inclusive, a partir dos resultados, podem ser fixadas novas questões-problema, sendo que a PBL permite o aprendizado contínuo, subsequente, interligado. Ainda, realiza-se a avaliação grupal e individual dos participantes, pois é realizado um *feedback* das atividades desenvolvidas. Avaliam-se as habilidades trabalhadas e desenvolvidas, as quais muitas vezes não estão necessariamente relacionadas com o problema, mas com a própria metodologia, que instiga à escrita, à interpretação, à fala, à leitura, ao trabalho em equipe, à autonomia e à tomada de decisões, por exemplo.

Existem muitas definições para os passos da PBL, os quais variam de acordo com a compreensão dada pelos autores às etapas da *Problem Based Learning* e sua modificação de acordo com o contexto em que será inserida.

Tibério, Atta e Lichtenstein (2003, p. 79) descrevem os passos da PBL, conforme segue:

Os objetivos dos grupos tutoriais são fomentar a discussão em pequenos grupos, na tentativa de homogeneizar o conhecimento prévio e estabelecer objetivos de estudo individual, com nova discussão após o estudo, seguindo sete passos:

- 1) esclarecer termos e conceitos;
- 2) definir as perguntas;

- 3) analisar o problema (“*brainstorm*”);
- 4) discutir e organizar as ideias do item 3;
- 5) formular os objetivos de estudo e aprendizagem;
- 6) obter informações novas e esclarecedoras dos objetivos de estudo (em livros, com autoridades no assunto, “internet”), fora do grupo tutorial;
- 7) relatar e sintetizar os conhecimentos novos adquiridos, verificar se todos os objetivos foram alcançados.

Rodrigues (2012, p. 342) demonstra as etapas de um ensino-aprendizagem pela resolução de problemas, com base nos ensinamentos de Popper, pautando-se na aprendizagem pela tentativa e pelo erro, nos termos que seguem:

Primeira etapa: “a situação problema é apresentada aos alunos, no grande grupo [...]”;

Segunda etapa: “os alunos buscam identificar cada questão específica nela contida, propondo hipóteses explicativas e identificando/formulando objetivos de aprendizagem [...]”;

Terceira etapa: “são realizados estudos individuais e/ou em grupos de trabalho, buscando testar as hipóteses propostas e adquirir novos conhecimentos que permitam alcançar os objetivos de aprendizagem [...]”;

Quarta etapa: “após os estudos individuais e/ou em grupos de trabalho, realizados fora do grande grupo – são rediscutidos em sala de aula, no grande grupo, o problema e as soluções hipotéticas apresentadas, agora à luz dos novos conhecimentos adquiridos [...]”

Ainda, Carlini (2006, p. 184) também descreve a PBL da seguinte maneira:

Primeira etapa: “a) leitura do problema”;

Segunda etapa: “b) análise dos principais aspectos do problema, detectando o que não foi satisfatoriamente compreendido, em especial as palavras”;

Terceira etapa: “c) ativação dos conhecimentos que já possui sobre a situação abordada no problema”;

Quarta etapa: “d) identificação dos objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se deve pesquisar para o problema ser solucionado e por que deve ser solucionado”;

Quinta etapa: “e) sistematização dos objetivos de aprendizagem, a fim de que estejam presentes durante a fase de pesquisa”;

Sexta etapa: “f) reflexão sobre os mecanismos de pesquisa que se pretende utilizar”;

Sétima etapa: “g) escolha dos mecanismos de pesquisa e da ordem em que serão pesquisados, como, por exemplo, pesquisa bibliográfica em livros e periódicos, pesquisa na rede mundial de computadores, procura de profissional qualificado a fim de buscar informações, bases de dados, filmes, entre outras”;

Oitava etapa: “h) leitura e sistematização da pesquisa realizada; exposição no grupo do material pesquisado”;

Nona etapa: “j) apreensão da pesquisa trazida pelos demais participantes do grupo”;

Décima etapa: “l) reflexão sobre o material de pesquisa exposto pelos outros membros do grupo”;

Décima primeira etapa: “m) diálogo no grupo entre todos os participantes”;

Décima segunda etapa: “n) identificação de aspectos que não foram pesquisados adequadamente”;

Décima terceira etapa: “o) contribuição para a redação do relatório final do grupo sobre o problema”;

Décima quarta etapa: “p) registro pessoal das principais conclusões do grupo concernentes ao problema proposto; q) pesquisa de pontos que não foram bem resolvidos, ou de aspectos sobre os quais o aluno pretende se aprofundar.”

Como exposto, os sete passos da PBL são muitas vezes modificados, adaptados aos contextos, pelo que, são acrescidas fases, reduzidas ou unificadas e, muitas vezes, simplesmente detalhadas, como é o caso do que expõe Carlini (2006) na citação acima mencionada. De todo modo, essas variações não podem ser tão substanciais que afetem a essência da PBL, pois, dessa forma, podem ocorrer variações tão significativas que a metodologia passa a ser semelhante à PBL, mas não mais se trata de PBL.

Desse modo, à implementação da PBL não bastam modificações técnicas, faz-se necessária a mudança de postura, bem como reflexões frequentes dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam docentes, discentes, gestores ou familiares, quanto aos objetivos fixados. É preciso ir afinando práticas e necessidades, encontrando sentidos, ainda que, para tanto, seja necessário enfrentar desafios, muitos deles já existentes, porém, ainda desconhecidos.

Como já exarado em páginas anteriores, a *Problem Based Learning* promove a inversão de papéis entre professores e alunos, ou seja, o aluno passa a ser protagonista do ensino-aprendizagem. Ao contrário do que possa parecer, embora o aluno seja responsabilizado pela busca do conhecimento, o professor, que nesse caso pode ser chamado de tutor, facilitador, mediador, dentre outras denominações que demonstrem seu papel de condução, não deixa de ter papel fundamental

A PBL tende a exigir do professor, capacidades incomuns ou menos exigidas nas aulas tradicionais, como por exemplo, habilidade de mediação, de ouvir mais do que falar, de improvisar, de interpor debates, criatividade nas ações, dentre outras, uma vez que, em que pese a preparação anterior das atividades, a

busca pelas respostas aos problemas propostos poderá surpreender, haja vista o caráter arrojado dessa metodologia, em que não há barreiras que indiquem um saber finito e pronto, mas sim, há o incentivo a novas descobertas.

O professor será desafiado a relacionar conteúdos entre si, com a prática, com situações da vida real, bem como, ao trabalho coletivo com outros docentes. Isso se dá, inclusive, no momento da avaliação, pois o professor precisará conversar com os pares, a fim de verificar notas, avaliar desempenhos, elencar dificuldades, desenvolvendo-se o trabalho de maneira coletiva.

Além do mais, a *Problem Based Learning* exige preparação de aulas com antecedência, ou seja, as aulas serão desenvolvidas com base em problemas, esses deverão ser elaborados anteriormente às aulas e com objetivos claros. Assim, o professor precisará traçar as metas de sua disciplina, compreendendo a necessidade da visão conjunta, planejando o tempo e os mecanismos de aplicação da PBL.

De acordo com Tibério, Atta e Lichtenstein (2003, p. 79), o tutor/professor deve ter várias características, sendo:

O conhecimento e empatia, não bastando ao tutor o conhecimento do assunto, mas também saber detectar as dúvidas dos alunos e poder conversar de maneira adequada com os alunos (coerência social). Estudos mostram que quanto menor o conhecimento prévio dos alunos, mais esses sentem necessidade de tutor com maior conhecimento, dando preferência a especialistas no assunto, diminuindo essa necessidade quanto maior for o conhecimento e quanto melhor for a estrutura didática (qualidade do problema).

A docência e a discência na *Problem Based Learning* ou à aplicação da *Problem Based Learning* por certo precisarão ser reinventadas, bem como, repensadas as bases pedagógicas, pois diante da preponderância da aula transmissão-recepção, a nova postura tende a ser um desafio.

O papel do aluno na *Problem Based Learning* também possui diferenciações significativas, pois, em grande parte, os alunos estão envolvidos em um ensino que lhes permite a passividade, que prima pela técnica, envolto em um conjunto de conceitos prontos e acabados, de pouca ou nenhuma reflexão. Assim, ao se depararem com a *Problem Based Learning*, os discentes tendem a, inicialmente, estranhar e até mesmo criticar a postura ativa que lhes será exigida.

Grande parte dos estudantes de Direito, ao longo de sua formação acadêmica, tem experimentado metodologias que priorizam a memorização, por meio de “decorebas”, não estando, desse modo, na maioria das vezes, acostumada à reflexão, tampouco a abordagens críticas.

Nesse contexto de passividade, muitos alunos tendem a evitar a fala, possuem muitas dificuldades de leitura, escrita e interpretação, tendo nítidos

problemas de comunicação. Não bastasse, não conseguem, muitas vezes, assimilar o conteúdo teórico e aplicá-lo ao caso concreto. Não são raros os casos de alunos que concluem seus cursos de graduação, sem entender o sentido de muito daquilo que estudaram ou, até mesmo, sem lembrar daquilo que lhes fora apresentado durante a graduação.

Assim, muitos passam a apresentar dificuldades quanto à atuação profissional, desistindo de seus cargos, trocando de profissão ou atuando de maneira insuficiente.

A *Problem Based Learning* propõe um ensino centrado no estudante. Tal proposição resta embasada na busca pela autonomia discente quanto à descoberta de saberes, quanto à construção de conhecimento, quanto ao papel de protagonismo no processo de ensino aprendizagem. Não há, nesta metodologia, espaço para a passividade discente, para a submissão acadêmica, para a mediocridade. Vivencia-se um contexto em que o estudante passa a ser o principal responsável pelo seu desenvolvimento. Ao docente caberá o dever de respeitar a identidade do educando, compreendendo-o como sujeito autônomo.

O professor alimenta-se de liberdade e autonomia e, a partir disso, delega-as também ao discente, que passa a ser o responsável pela construção do saber, em efetivar escolhas quanto a seu modo de aprender. “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” (FREIRE, 1996, p. 59).

O autor ainda explica que:

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

O discente precisa encontrar, na universidade, liberdade para sonhar e para concretizar seus sonhos. Deverá alcançar o protagonismo, preparar-se para enfrentar seus medos e os desafios que assolam a sociedade neste século. (FREIRE, 1996, p. 67).

A atuação discente perfará sua trajetória de sucesso ou de fracasso, exigindo que este esteja consciente de suas responsabilidades e que, nesse novo cenário, não há espaço para passividade, para a inércia, para alienações. Não obstante, abre-se um espaço isonômico de desenvolvimento de habilidades e competências, essas que poderão ser alcançadas com respeito às individualidades, considerando-se os contextos diversos, desafiando o estudante a transitar pelo mundo, sendo a diferença, fazendo parte da história, ou melhor, construindo a sua própria história.

De modo sintetizado, apresentam-se algumas dessas características da

Problem Based Learning, quais sejam:

- 1) **Integração disciplinar:** capacidade de compreender os conteúdos ministrados em cada disciplina de maneira conjunta, primando pela interdisciplinaridade dos saberes. Permite a visão holística.
- 2) **Aulas em pequenos grupos**, o que permite reduzir a área de interesse de cada estudante, promovendo o saber relevante, bem como a capacidade de desenvolvimento no coletivo: as atividades são desenvolvidas em pequenos grupos, permitindo maior comunicação entre os participantes, que passam a conversar mais, conhecerem-se melhor. Desta maneira, as inseguranças são superadas com maior facilidade, pelo que, os erros não são considerados como insanáveis, mas como parte do processo de busca pelo saber.
- 3) **Maior retenção do conhecimento, memória longa:** tendo em vista que o aluno é motivado por meio do problema, a determinar os objetivos do seu aprendizado, dando significado a ele, assim como encontrando meios eficazes de resolvê-lo, o conhecimento prolonga-se.
- 4) **Aperfeiçoamento de atitudes, aprendizado continuado, conhecimento significativo:** a *Problem Based Learning* permite que o estudante reveja seus conceitos e atitudes, por meio da discussão promovida no grupo, após a verificação das respostas para as hipóteses fixadas. Assim, caso seja percebido que, mesmo após todo o procedimento de busca pelas respostas, ainda existem incógnitas, então, é possível traçar novo plano de estudos, com novas estratégias, muitas vezes com objetivos mais complexos, com exploração de caminhos teóricos e/ou práticos mais profundos. Nesse sentido, o aluno dará significado para o que estuda, pois o saber faz sentido ao discente e essa será a sua motivação a continuar suas buscas.
- 5) **Desenvolvimento de método de estudo próprio pelo discente:** tendo em vista a abordagem individual necessária, cada estudante buscará os meios que julga pertinentes ao alcance das respostas, das resoluções ao problema proposto. Desse modo, o discente promove as escolhas do método, da metodologia, do tempo que dispensará, da atenção que necessitará, tornando-se sujeito autônomo de seu aprendizado.
- 6) **Oportunidade de, diante das incertezas, não ter medo de errar, aprender com o erro e não só com os acertos:** na PBL as incertezas são parte do processo. Instiga-se o aluno a construir novas possibilidades, sendo desafiado a ir além dos conceitos tidos como única forma de verdade. Abre-se espaço às refutações, aos testes, pelo que, errar é algo que não compromete o aprendizado, mas torna-o sólido.
- 7) **Experiência em resolver problemas**, de onde advém suporte para a resolução de problemas reais, os quais terão como base a metodologia de resolução adotada na *Problem Based Learning*. Nesta metodologia os alunos têm contato com situações adversas, advindas dos problemas apresentados. Essa constante necessidade em buscar soluções, pautada na postura ativa do estudante, desenvolve a tranquilidade, a paciência, a responsabilidade, bem como o conhecimento técnico que ele precisa para responder problemas da vida real em grupo ou sozinho. Tomar decisões fundamen-

tadas passa a ser algo que não lhe causa estranheza.

8) **Capacidade de sistematizar o saber teórico à necessidade prática**, aliando conceitos técnicos às soluções práticas necessárias. Tendo em vista que os alunos são desafiados a falar, a redigir, a interpretar, a apresentar resultados, ele aprende a dar sentido para o conhecimento teórico, técnico recebido, aliando-o constantemente à atuação prática.

9) **Autonomia discente**: o estudante é o protagonista neste processo, pelo que se torna ativo na construção do conhecimento, assumindo responsabilidades pelas suas conquistas e pelos seus fracassos. O aluno compreende seu verdadeiro papel e deixa de ser passivo, receptor somente, refletindo criticamente, contrapondo-se se necessário, de maneira autêntica.

10) **Desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, sociais, dentre outras**: tem-se que, tanto alunos, quanto professores, bem como a universidade deve ter claras quais as habilidades e competências que espera do graduando. A partir disso, por meio dos problemas, é possível fixar objetivos que permitam o desenvolvimento destas habilidades e competências. Muitas são desenvolvidas durante a aplicação da *Problem Based Learning*, mas muitas dependerão dos objetivos propostos. Não se considera duvidoso que se possa desenvolver as habilidades e competências necessárias ao egresso do Direito, motivo pelo qual é o cerne deste trabalho.

Por outro vértice, existem algumas desvantagens ou, pode-se dizer, dificuldades à implementação desta metodologia:

1) **Resistência do corpo docente**: muitos professores estão acomodados com os processos tradicionais de ensino-aprendizagem, não estando dispostos a participar das mudanças que a *Problem Based Learning* exige. Trata-se de professores que foram ensinados tradicionalmente, sendo defensores do ensino que consideram satisfatórios, posto que muitos são, de fato, grandes profissionais.

2) **Dificuldade em aperfeiçoar professores à metodologia**: a PBL exige conhecimento sobre os procedimentos a serem adotados. Exige compreensão do papel de cada envolvido, sejam professores, tutores ou alunos. É preciso partir e assumir uma docência reflexiva.

3) **Resistência dos alunos**: tendo em vista que a *Problem Based Learning* é uma metodologia centrada no estudante, gera para os discentes, grandes responsabilidades. Muitos alunos, envoltos desde muito pequenos no ensino da aula expositiva, do saber repassado, entregue pelo professor, não compreendem a inversão necessárias de papéis, posto que, de fato, receber informações, muitas vezes esquematizadas, ainda que não lhe façam nenhum sentido, exige menos esforço, maior facilidade. A PBL exige dedicação, superação, participação e não são todos que estão dispostos a sair da zona de conforto e assumir suas responsabilidades.

Nesse sentido, pensar uma proposta de PBL ao Direito, demonstra-se como viável, como pertinente aos novos contextos globais, transfronteiriços e complexos.

7 CONCLUSÃO

Vive-se um momento de grandes mudanças, avanços tecnológicos e novas posturas sociais que não admitem condutas estanques e dissociadas da realidade. Nesse universo de inovações, a educação como um todo, perpassa por momentos de reflexão quanto aos rumos a serem percorridos.

A educação jurídica, que já enfrentava dificuldades há muitos anos, vê a situação agravar-se diante dos tempos fluídos, decorrendo em instabilidades que afetam diretamente ao egresso, que vivencia o momento em que o saber necessário é aquele que atende as demandas imediatas da sociedade, podendo e devendo reinventar direitos se necessário.

De todo modo, compreendendo a *Problem Based Learning*, é possível afirmar que ela objetiva e oportuniza, durante o desenvolvimento de suas sete etapas, a ampliação de cenários, momentos de reflexão, incentivo a descobertas, o autodesenvolvimento dos discentes, a construção de saberes.

Insta mencionar, que é possível percebê-la como metodologia ativa que vem ao encontro do perfil desejado ao egresso dos cursos de Direito apresentado pelas novas Diretrizes Curriculares, pois tem em seu núcleo, proposta de inovação pela modificação de posturas, que faz brotar uma nova forma de compreender o ensino jurídico, que passa de passivo para ativo, de estático para dinâmico, de simples para complexo, de ineficiente ou insuficiente para aquele que permite a construção do conhecimento.

Para tanto é preciso empreender esforços a um trabalho que exige desempenho coletivo, que nasce dos desejos de mudança e passa a ser parte de um novo cenário. Em nenhum momento pode-se considerá-la tarefa fácil, mas, sim, possível. Depende de quê(m)? De alunos, professores, da universidade, enfim, de que a proposta seja abraçada conjuntamente, por todos os atores do processo educacional.

Resta evidente que as práticas tradicionais, base da educação de muitos pais e professores, difundida há anos, tende a relutar na mente daqueles que nunca vivenciaram uma nova experiência. O novo pode parecer equivocado e o incerto, de difícil adaptação.

De todo modo, mesmo diante de algumas dificuldades, há que pensar o ensino do Direito em uma outra ótica. São tempos em que, o conhecimento acrítico, desprovido de sentido, não encontra mais espaço, diante de tantas inovações e das necessidades de uma sociedade globalizada, em constante transição. São novos saberes, novos momentos, novas necessidades, que clamam por construções teórico-práticas que ultrapassem a reprodução.

Como exposto em diversos momentos, a inovação não é excludente, sen-

do que a tradicional sala de aula não deve ser entendida como algo que não possa existir, posto que o modelo não será alterado imediatamente e em completude, pelo simples apontamento de um novo rumo a ser seguido.

Alinhar os caminhos com os objetivos pretendidos é fundamental, ou seja, não se pode esperar uma formação diferenciada agindo com base em práticas arcaicas, com procedimentos inoperantes. Importa empreender esforços à priorização dos saberes significativos, reflexivos, críticos, posto que somente nesses termos pode-se pensar em avanços no campo da educação no Direito. Novos perfis, muitos ajustes, muitas reflexões, enfim, grandes desafios à educação jurídica.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville/SC: Univille, 2006.
- BARRETO, V. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UNB Ensino Jurídico**, 1978-1979. p. 71-85.
- BAYLON, A. M.; WAK, J. K. **Project director, Hewlett Grant**. Published In The Proceedings Of The Workshop On PBL In Met At The Dokuz Eylul. University School Of Maritime Business & Management. Izmir Turkey. Jun. 2003. Lecture-Based Learning (LBL). Vis-À-Vis Problem-Based Learning (PBL) In Met: The Maap Instructors Viewpoint. Disponível em: <http://www.pbl.uci.edu/whatispbl.html>. Acesso em: 12 maio 2014.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Repositório UFSC**, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853**. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império. 1853. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-norma-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2016.
- BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 18 mar. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895**. Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 211, de 8 de julho de 2004**. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pcs211_04.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1 out. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 12 jun. 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União,

Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2649/resolucao-cne-ces-n-5>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada ao ensino de Direito**: projeto exploratório na área de relações de consumo. 2006. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. **Aprendendo com PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas**: relato de uma experiência em cursos de Engenharia da EESC-USP. 2013. Disponível em: http://educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/observatorio/Teste/PBL_Filho_Ribeiro.pdf. Acesso em: 24 jul. 2014.

FRAGALE FILHO, R. Diretrizes curriculares. **Anuário ABEDI**, Florianópolis, v. 2, p. 267-278, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLOW, D. **What is Problem-Based Learning?** São Francisco, CA: Universidade da Califórnia, 2011. Disponível em: <http://www.pbl.uci.edu/whatispbl.html>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GHIRARDI, J. G. **Ainda precisamos da sala de aula?** [recurso eletrônico]: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

HOLANDA, A. P. A. A Escola do Recife e seu papel na construção de um ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CARLINI, A.; CERQUEIRA, D. T.; ALMEIDA FILHO, J. C. A. **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas/SP: Millenium, 2008. p. XXVII-XLV.

HUNG, W.; JONASSEN, D. V.; LIU, R. Problem-Based Learning. In: SPECTOR, J.M.; VAN MERRIENBOER, J. G.; MERRILL, M. D.; DRISCOLL, M. (Ed.). **Handbook of research on educational communications and technology**. 3. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 485-506. Disponível em: http://www.aect.org/edtech/edition3/er5849x_c038.fm.pdf. Acesso em: 22 maio 2016.

MAROCCO, A. A. L. **Problem Based Learning na educação jurídica**: desenvolvimento de habilidades e competências. 2016. 240 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2016.

MARTINEZ, S. R. A evolução do Ensino Jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, v. 11, n. 996, fev. 2006. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 out. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEUFELD, V. R.; BARROWS, H. S. A “Filosofia McMaster”: uma abordagem à medicina educação. **Journal of Medical Education**, v. 49, p. 1.040-1.050, nov. 1974. Disponível em: http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1974/11000/The_McMaster_Philosophy_an_approach_to_medical.4.aspx. Acesso em: 10 set. 2016.

OLIVO, L. C. C. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

POPPER, K. R. **Lógica das ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RODRIGUES, H. W. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, G. L. M. C.; TEIXEIRA, Z. G. **Ensino jurídico**: os desafios da compreensão do Direito. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

RODRIGUES, H. W. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

TAGLIVIANI, J. V. **Aprender e ensinar direito**. São Carlos/SP: Edição do Autor, 2013.

TIBÉRIO, I. F. L.; ATTA, J. A.; LICHTENSTEIN, A. O aprendizado baseado em problemas – PBL. **RevMed**, São Paulo, v. 82, n. 1-4, p. 78-80, jan./dez. 2003.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio de Docência aplicando metodologias ativas. **Revista Acta Paul Enferm.**, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

WOLKMER, A. C. **História do direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

O PLANEJAMENTO DO ENSINO DO DIREITO NO QUADRO DAS DCNS DE 2018

Caio Gracco Pinheiro Dias ¹

Deíse Camargo Maito ²

Maurício Buosi Lemes ³

1 INTRODUÇÃO

A docência não é um fim em si mesmo, mas uma atividade que busca um objetivo: o aprendizado dos alunos. Por isso, é incompatível com o improviso, com a realização automática, irrefletida e ignorante do contexto em que se desenrola, porque nesse caso a concretização do objetivo da educação fica deixada ao acaso, à sorte (ou azar). “Dar aulas”, pois, pressupõe que se saiba o que se vai fazer, tendo em vista o fim que se quer alcançar. Definir, na relação de ensino-aprendizagem, o que e como (nós e os alunos) faremos, bem como o que não faremos, é o que se denomina *planejamento de ensino*.

Planejar, nesse sentido, não se resume a preencher um formulário para atender uma exigência da instituição de ensino que nos emprega; é uma ação intelectual sofisticada, que se expressa num gênero discursivo próprio cuja complexidade não é menor do que a dos trabalhos acadêmicos (GHIRARDI, 2012, p.23), pois exige também uma atitude científica (BARROS LEAL, 2007, p. 2). Escrever o que se planeja é útil, em especial porque auxilia no registro e na memória do que se planejou, facilitando sobremaneira a avaliação da prática docente (LIBÂNEO, 1990, p. 225), mas não é uma condição *sine qua non* do planejamento; é possível que um bom planejamento não esteja em outro lugar que não a cabeça de quem leciona. Nesse sentido, planejar um curso ou aulas sem registrar esse planejamento num *plano* escrito é infinitamente mais correto do que simplesmente protocolar na secretaria da faculdade um plano de ensino inteiramente copiado do ano anterior, que por sua vez foi também copiado do do ano anterior, que foi copiado do plano que era usado

1 Doutor e Mestre em Direito pela FD-USP. Professor Doutor do Departamento de Direito Público da FDRP-USP. Membro da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) e da Sociedade Latinoamericana de Direito Internacional (SLADI). Coordenador do Grupo de Estudos de Formação Docente e Metodologia do Ensino do Direito.

2 Mestra em Direito pela FDRP-USP. Doutoranda em Saúde Pública na FMRP-USP. Coordenadora do Grupo de Estudos de Formação Docente e Metodologia do Ensino do Direito.

3 Mestrando em Direito pela FDRP-USP, com estágio de pesquisa no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC). Coordenador do Grupo de Estudos de Formação Docente e Metodologia do Ensino do Direito.

por quem ministrava anteriormente a disciplina.

O planejamento, contudo, não se faz em abstrato. O que se deve fazer para alcançar o objetivo de aprendizado dos alunos pode e vai variar em função de uma série de condições e características do lugar, do momento e do grupo em que se instaura a relação de ensino-aprendizagem. Uma atividade eficiente para uma turma de 15 discentes pode ser completamente inadequada numa turma de 100; uma abordagem adequada para uma turma na capital de um grande estado pode não funcionar com alunos de uma instituição no interior; propostas que enfatizam a memorização, capacitando os discentes para terem respostas prontas para os problemas mais comuns, não os preparam, necessariamente, para resolver problemas novos e complexos.

Planejar, pois, depende de se ter a clareza do porquê lecionamos, *para quem* lecionamos, em que *contexto* institucional e social o fazemos e, principalmente, o que queremos *construir/realizar* com nossa docência (GHIRARDI, 2012, p. 23⁴). Só a partir das respostas para essas perguntas é possível se falar em uma docência responsável e consequente, na medida em que são essas respostas que vão orientar nosso fazer docente, que vão determinar quais ações são idôneas – e quais são inidôneas – para o aprendizado dos alunos no quadro concreto em que se desenrola a relação de ensino-aprendizagem.

Outro elemento a se considerar é que o planejamento pode ocorrer em níveis diferentes, do micro ao macro. É possível planejar uma ação individual específica visando um resultado, um conjunto de ações individuais que visam um resultado, ou mesmo as ações de várias pessoas que buscam um resultado. No que se refere ao planejamento da relação de ensino-aprendizagem, podem-se identificar ao menos cinco níveis em que ele pode se dar, do mais amplo ao mais específico: (1) o planejamento estatal, (2) o planejamento do curso, (3) o planejamento do componente curricular, (4) o planejamento de ensino ou desenho de curso e (5) o planejamento de aula. Cada nível, do mais amplo ao mais específico, delimita as escolhas que podem ser feitas nos níveis posteriores, os quais, por sua vez, dão concretude e especificidade ao que foi planejado nos níveis anteriores. Além disso, em cada nível, são as mesmas perguntas básicas que precisam ser respondidas, ainda que com graus diferentes de precisão e abrangência: *Por que ensinar? Para quem e em que contexto ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Como avaliar?*

Neste trabalho, examinaremos com mais detalhe os dois níveis mais amplos de planejamento do ensino, aplicados ao ensino do Direito, buscando en-

4 GHIRARDI (2012), em seu livro, por se concentrar no fazer do docente individualmente considerado, está preocupado com o que, neste texto, denominamos plano de ensino, que ele chama *desenho de curso*. Contudo, acreditamos que as perguntas que orientam o planejamento individual do docente são as mesmas que orientam o planejamento coletivo do curso e, em um nível ainda mais amplo, o do planejamento estatal da formação profissional.

tender como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) se inserem nesse planejamento. Na primeira parte, focada no planejamento estatal, buscamos mostrar como as DCN, que são a estratégia atualmente adotada para a regulação estatal dos cursos superiores no País, conquanto estabeleçam balizas que delimitam o que as IES podem considerar como um “curso de Direito”, limitando sua liberdade na criação de seus cursos – *i.e.*, definem um currículo mínimo –, na verdade buscam estimular as IES a inovar. Na segunda parte do trabalho, buscamos identificar as disposições trazidas pela nova versão das DCN que impactam de forma substancial no planejamento de curso, predeterminando escolhas políticas e metodológicas para as IES.

2 DCN COMO ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO ESTATAL

O mais abrangente planejamento da relação de ensino-aprendizagem, até porque se aplica a todos os cursos de uma determinada área do conhecimento no País, é aquele elaborado pelo Estado: no exercício de sua jurisdição, este pode editar normas que regulam uma determinada atividade profissional, aí incluída a maneira como se organizam os cursos que formam pessoas para atuar nessa profissão. No Direito brasileiro, a legislação em vigor atribui ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de sua Câmara de Educação Superior (CES), a atribuição de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”⁵.

As diretrizes curriculares nacionais (DCN), assim, são entendidas como “orientações para a elaboração de currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (BRASIL, 1997, p. 2), que contemplam as seguintes dimensões: (1) o perfil profissional desejado do formando/egresso/profissional; (2) as competências/habilidades/atitudes a serem desenvolvidas no curso; (3) as habilitações e ênfases; (4) os conteúdos curriculares; (5) a organização do curso; (6) estágios e atividades complementares; e (7) acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2001, p. 2-3).

Vê-se, aí, que o planejamento estatal consubstanciado nas DCN abrange respostas para as questões básicas acima mencionadas e, ao fazê-lo, coloca balizas para o próximo nível de planejamento, o *planejamento de curso*, realizado pelas instituições de ensino superior quando desenham o currículo do curso concreto que pretendem oferecer, o que se consubstancia no Projeto Político Pedagógico.

Nesse ponto, vale ressaltar que a opção pelas DCN como elemento central

5 Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024/1961, alterada pela Lei nº 9.131/1995. Essa disposição alterou profundamente o sistema de regulação do ensino superior, que, anteriormente, baseava-se na determinação estatal, via Conselho Federal de Educação, de currículos mínimos para os “cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional”, nos termos do art. 26, Lei nº 5.540/1968. Para uma análise comparativa entre o sistema do currículo mínimo e o das DCN, cf. Parecer CNE/CES 67/2003.

na regulação do ensino superior e, em especial, do ensino do Direito, já implica, em si, uma opção do legislador por uma estratégia específica de planejamento estatal. Isso porque, ao invés de estabelecer as linhas gerais dentro das quais as IES poderão exercer sua autonomia no desenho e implantação de seus cursos, o Estado poderia ter optado por três outras formas de regular a oferta dos cursos jurídicos no País.

A primeira dessas opções seria simplesmente deixar de regular a matéria, deixando as IES livres para decidir o formato, conteúdo e duração de seus cursos, cabendo, no caso das profissões jurídicas, às corporações profissionais – OAB, Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública etc. – a definição dos critérios de ingresso nas respectivas carreiras. Esse sistema de planejamento estatal, de currículo livre, não se tem notícia de ter sido adotado no Brasil⁶.

A segunda opção seria estabelecer um currículo único para todos os cursos do País, como foi o caso, no Brasil, desde a criação dos cursos jurídicos, ainda no Império, até 1962. Nesse sistema, o legislador estabelecia a duração do curso, as disciplinas a serem ofertadas em cada série, os termos inicial e final dos períodos letivos, as formas de avaliação, entre outras minúcias⁷; nele, não havia qualquer espaço para a inovação no ensino do Direito, e isso, certamente, era parte do planejamento estatal: a prevalência quase absoluta de matérias dogmáticas no currículo, do qual não faziam parte conteúdos de cunho humanista e de cultura geral, revela que a concepção prevalecente era de um ensino jurídico profissionalizante, formador de técnicos do Direito, o que resultou em sua desvinculação da realidade política, econômica, social e cultural do País (RODRIGUES, 1995, p. 43).

A terceira opção de planejamento estatal alternativa ao sistema atual das DCN seria o estabelecimento de um currículo *mínimo* para os cursos de Direito, modelo que foi adotado no Brasil de 1962 até 1994, com a edição da Portaria MEC nº 1.886. Neste sistema, o governo estabeleceu um conjunto básico de matérias, o currículo *mínimo*, que deveria ser contemplado pelas IES quando definissem o currículo *pleno* do curso que ofereciam. A adoção desse sistema, no Brasil, sinalizou uma tentativa governamental de possibilitar a inovação curricular e a diferenciação entre os cursos de Direito, mantendo, contudo, uma estrutura básica que os identificasse enquanto cursos jurídicos e, ao mesmo tempo, permitisse a transferência de alunos e a comparabilidade entre os

6 Nem no caso das chamadas Faculdades *Livres* de Direito, previstas pelo Decreto nº 1232, de 2 de janeiro de 1891, pode-se dizer que tenha sido este o sistema adotado, já que, segundo dispunha o art. 422 daquele diploma, “[e]m cada Faculdade livre ensinar-se-hão pelo menos todas as matérias que constituírem o programma da Faculdade federal”, caracterizando, pois, a imposição de um currículo mínimo.

7 Na República, o assim chamado *currículo único* dos cursos jurídicos foi estabelecido pelo Decreto nº 1232 H, de 2 de janeiro de 1891, alterado posteriormente pela Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, que, com algumas alterações pontuais, vigorou até 1962, com a edição do Parecer nº 215 do Conselho Federal de Educação (RODRIGUES, 1995, p. 42).

cursos (BRASIL, 2003a, p. 2).

Apesar da intenção de uma maior flexibilidade para cada IES definir seu currículo, o conservadorismo e o peso da tradição, sempre característicos do ensino do Direito, bem como pressões econômicas relativas ao custo de funcionamento dos cursos, levaram o currículo mínimo a se tornar, na prática, um currículo máximo (VENÂNCIO FILHO, 1977, p. 318), havendo poucas diferenças entre os cursos de Direito no País. Com isso, os problemas do período anterior não foram resolvidos pela instituição do currículo mínimo. Pelo contrário, “foi mais um passo no sentido da despolitização da cultura jurídica [...] dando continuidade à tentativa de tecnificação do jurídico, que já havia sido iniciada na República Velha” (RODRIGUES, 1995, p. 43)⁸.

Passado o período da ditadura militar e já sob a vigência da Constituição Federal de 1988, as insatisfações com a situação do ensino do Direito no Brasil motivaram uma mudança na maneira como o Estado dirige a formação jurídica. A percepção de que o sistema do currículo mínimo não tinha cumprido suas metas, derivada do aumento da distância entre a formação oferecida pelos cursos e as exigências do mercado de trabalho em um tempo de revoluções tecnológicas e de internacionalização acelerada da economia, motiva no começo da década de 1990 dois movimentos sucessivos de discussão e reforma do ensino jurídico no Brasil: o primeiro, a partir de 1991, no âmbito da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, e o segundo, a partir de 1993, com sede na Comissão de Especialistas em Ensino do Direito do Ministério da Educação e do Desporto (RODRIGUES, 1995, p. 52-60). Foram esses esforços que resultaram, no intervalo entre a extinção do antigo Conselho Federal de Educação e a organização do Conselho Nacional de Educação, determinada pela Medida Provisória nº 765/1994⁹, na edição, pelo Ministro Murílio de Avellar Hingel, da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que fixou “as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico”.

Editada no apagar das luzes do governo Itamar Franco, a Portaria nº 1.886 antecedeu a política de expansão do ensino superior privado que foi implementada pelo Ministro Paulo Renato Souza, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, expansão essa que teve nos cursos jurídicos seu grande motor. Bastante diferente da Resolução 3/1972/CFE, que se limitava a enunciar as matérias que deveriam ser abrangidas pelo curso de Direito,

8 RODRIGUES (1995, p. 46) aponta, corretamente, que esse resultado não se deveu a “um problema da norma, mas sim dos docentes e administradores das instituições de ensino”. O currículo mínimo legalmente previsto poderia ter sido complementado com conteúdos – e desenvolvido com métodos – que dessem ao egresso uma formação mais próxima das necessidades sociais e mais adequada às exigências de um mercado de trabalho em transformação. Que isso não tenha sido feito se deve, em boa parte, às instituições de ensino (RODRIGUES, 1995, p. 48).

9 Essa Medida Provisória foi a terceira reedição da Medida Provisória nº 661/1994, que originalmente havia alterado os dispositivos da antiga LDB (Lei nº 6.024/1961) relativos ao Conselho Federal de Educação, substituindo-o pelo Conselho Nacional de Educação.

estipular sua carga horária total e permitir expressamente a criação de habilitações específicas, a Portaria de 1994 era bem mais específica na definição de um perfil para os cursos jurídicos, incluindo, além da estipulação das matérias que compunham o *conteúdo* mínimo do curso e da sua carga horária total, regras sobre cursos noturnos, prescrevendo a obrigatoriedade de atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando uma formação não apenas técnico-jurídica do bacharel, mas também prática e sociopolítica. Previa, ainda, como requisito para a conclusão do curso, a “defesa de monografia final”, o que foi a grande inovação introduzida pela Portaria (RODRIGUES, 1995, p. 78), e a obrigatoriedade do estágio de prática jurídica.

A Portaria, que parece ser o primeiro documento oficial de regulação do ensino superior a empregar a expressão “diretrizes curriculares”¹⁰, marca a opção por uma quarta forma de regular a oferta de cursos superiores, que, se não deixa de delinear, no final das contas, um *currículo mínimo* para os cursos de Direito (RODRIGUES, 1995), ainda assim se diferencia do sistema resultante do Parecer CFE 215/1962 e da Resolução 3/73/CFE, por ser mais exigente e limitadora da autonomia das IES. No modelo de regulação anterior, bastava que o currículo pleno de um curso em concreto atendesse as exigências mínimas de conteúdo e de carga horária total para que estivesse em situação regular; agora, há outras exigências, inclusive no que se refere à forma como se estruturam os cursos, cujo atendimento é condição para a autorização de seu funcionamento e reconhecimento.

Esse modelo, inicialmente aplicado aos cursos jurídicos, apesar das críticas de que o problema da qualidade do ensino superior era devido menos ao arcabouço regulatório do que a outros fatores estruturais, de ordem política e epistemológica (RODRIGUES, 1995, p. 87)¹¹, acabou sendo adotado como estratégia de planejamento estatal para os cursos superiores em geral. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.392/1996), ao manter em vigor os artigos 6º a 9º da antiga LDB (Lei nº 4.024/1962), com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, manteve como atribuição da Câmara de Educação Superior deliberar sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Esse órgão, em 03/12/1997, aprovou o Parecer nº 776, acerca dos princípios que devem orientar a elaboração de diretrizes curriculares, entendidas como indutoras de

10 De fato, é apenas com a MP nº 938, de 16 de março de 1995, sexta reedição do disposto na MP nº 661, de 18 de outubro de 1994, que a expressão “diretrizes curriculares” aparece na lista de atribuições do CNE, mais especificamente de sua Câmara de Educação Básica. É somente na sua oitava reedição, com a MP nº 992, de 11 de maio de 1995, que a Câmara de Educação Superior passa a ter a atribuição de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação relativos a profissões regulamentadas em lei” (art. 9º, § 2º, c). Posteriormente, eliminada a restrição aos cursos “relativos a profissões regulamentadas em lei”, essa fórmula será adotada pela Lei nº 9.131/1995, conversão dessa longa sequência de MPs.

11 A crítica do autor foi feita pensando nos cursos de Direito, mas pode perfeitamente ser extrapolada para as demais formações superiores, que padecem de problemas semelhantes.

qualidade, pois se espera que conduzam os cursos de graduação

[...] a abandonar as características [...] de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a [...] oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997, p.2).

Mais: ao afirmar que o modelo do currículo mínimo, embora tenha cumprido a função de garantir a semelhança formal entre as graduações, “vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e [...] diversificação da formação oferecida” (BRASIL, 1997, p. 2), o parecer revela o paradoxo da opção pelas diretrizes curriculares: como a abertura que o currículo mínimo deixava para inovações nos currículos ple-nos acabou não sendo aproveitada pelas IES, o novo sistema das diretrizes curriculares buscou fomentar essa inovação por meio de uma concepção mais ampla e detalhada de currículo que, ao cabo, implicava numa *limitação da autonomia* das IES no âmbito do planejamento de curso. Fomentar o exercício da autonomia por meio da limitação da autonomia: eis a contradição no coração do novo sistema de planejamento estatal.

O sistema das diretrizes foi ainda encampado pelo Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/01), ao prever, entre os objetivos e metas para o ensino superior:

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. (*apud* BRASIL, 2001, p. 2).

Para o cumprimento dessa meta, o CES aprovou os Pareceres nº 583, de 4 de abril 2001, que fixou os elementos que deveriam ser contemplados pelas diretrizes curriculares em elaboração para os cursos de graduação, e nº 67, de 11 de março de 2003, que fornece um referencial para a elaboração dessas diretrizes. É no quadro delineado por esses dois pareceres que se deram as discussões¹² que resultaram na Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, revogando a Portaria nº 1.886/1994.

A comparação entre os textos da Portaria 1.886/1994 e da Resolução nº 9/04 mostra uma evolução na concepção das diretrizes, assim como uma necessária apropriação de conceitos desenvolvidos no campo da Pedagogia, em especial dos estudos sobre o currículo. Mostra, também, que as DCNs tornaram-se mais detalhadas e precisas, inclusive no que se refere ao conteúdo do Projeto Peda-

12 Uma descrição desse longo processo, que durou cerca de sete anos, de 1997 a 2004, pode ser encontrada em RODRIGUES, 2005, p. 99-147.

gógico do Curso, algo que as antigas diretrizes ignoraram por completo. Lidas em conjunto com as normas que regulam o processo de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores no sistema federal de ensino¹³, elas sugerem que a intenção do Estado é estabelecer e garantir um piso mínimo de qualidade dos cursos de Direito consideravelmente mais exigente do que o estipulado na Portaria 1.886/1994, definido a partir de indicadores que têm se tornado mais qualitativos que quantitativos com a evolução do sistema de avaliação¹⁴, fomentando a inovação e a adoção de melhores práticas pedagógicas e organizativas com a atribuição de conceitos maiores para os cursos que o façam.

De qualquer forma, fica claro que ao definir, ainda que em critérios bastante amplos, o que é um curso de Direito minimamente aceitável e o que é um curso de excelência, as DCN dirigem e condicionam o planejamento de curso feito pelas IES de forma mais estrita e cogente do que um currículo mínimo. Nesse aspecto, conquanto tenha trazido algumas alterações importantes em relação às DCN de 2004, a Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2018, representa uma continuidade dessa forma de planejamento estatal que limita a autonomia das IES para estimulá-las a inovar e superar o modelo formalista que caracteriza o ensino do Direito no Brasil¹⁵.

3 O IMPACTO DAS NOVAS DCNS NO PLANEJAMENTO DE CURSO

Definidas no nível estatal as diretrizes curriculares que se aplicam a todos os cursos de Direito no País, cabe a cada IES, considerando as diretrizes, elaborar seu planejamento de curso, que se expressa no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ao fazê-lo, a Instituição define qual será seu currículo *pleno*, onde se define o conjunto de atividades ao cabo das quais se espera que a pessoa que se forma tenha adquirido as competências necessárias para a atuação profissional e cujo cumprimento satisfatório será exigido para a atribuição do

13 Esse sistema teve várias versões ao longo da história das diretrizes, estando a sua atual forma prevista no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

14 Isso fica evidente da comparação entre o atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação e os anteriores. Por exemplo, no que se refere ao regime de trabalho do corpo docente, enquanto o Instrumento de Avaliação de 2008 (BRASIL, 2008, indicador 2.2.2) estipulava que, para obter o conceito 3 (bom), o curso deveria ter “entre 60% (inclusive) e 70% (exclusive) dos docentes do curso [...] contratados em regime de tempo parcial ou integral e, destes, 50% em tempo integral”, o Instrumento atual prevê a atribuição do mesmo conceito quando o “regime de trabalho do corpo docente **permite** o atendimento **integral** da demanda existente, **considerando** a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem.” (BRASIL, 2017, indicador 2.6, grifos no original). Se essa mudança deve ser entendida como uma tentativa de garantir que a avaliação possa refletir de forma mais precisa e adequada os reais problemas e qualidades dos cursos, ou como uma flexibilização dos critérios avaliativos para facilitar a autorização e reconhecimento de cursos que, por questões financeiras, não conseguem atingir os indicadores quantitativos e, por isso, têm sua avaliação prejudicada, é algo que só a análise dos resultados concretos produzidos pelo sistema de avaliação poderá dizer.

15 A análise do formalismo jurídico feita por Daniel BONILLA MALDONADO (2012), que prevalece na ciência e ensino do Direito na América Latina, nos parece descrever bem nosso ensino jurídico tradicional.

grau de Bacharel.

No planejamento de curso, como vimos, as IES têm um espaço bastante amplo para o exercício de sua autonomia, ainda que limitada pela obrigação de atendimento às diretrizes nacionais. Assim, por exemplo, caso entenda que alguma competência necessária para o exercício das profissões jurídicas não foi contemplada na lista do art. 4º das DCN, a IES tem total liberdade para incluí-la nos objetivos de seu curso e exigir seu domínio por parte do discente para atribuição do título. Da mesma forma, são livres para definir as atividades que deverão ser realizadas pelos discentes durante o curso, desde que respeite a exigência da Prática Jurídica – tanto como componente curricular autônomo, quanto, transversalmente, no desenvolvimento dos conteúdos das três perspectivas formativas – e do Trabalho de Curso.

Os desenhos de curso que resultarão desse planejamento poderão, assim, ser bastante diversos entre si. As DCN permitem tanto a criação de cursos de perfil mais tradicional – no qual a maioria dos cursos atualmente se encaixa – quanto de cursos com propostas inovadoras que rompem com o senso comum do ensino do Direito, como, para citar apenas dois exemplos, cursos sem organização do conteúdo em disciplinas ou séries, ou que adotem como metodologia a aprendizagem baseada em problemas (RODRIGUES, 2005, p. 303 e ss.).

Essa liberdade, como já se viu, é limitada no sistema de regulação estatal via DCNs, na medida em que os PPC devem atender certos requisitos formais e substanciais determinados pelas diretrizes, requisitos que, segundo BUCCI (2011, p. 22) são definidos por meio da comparação e análise dos cursos com melhores resultados do ponto de vista formativo, buscando-se identificar quais características neles se repetem de forma a torná-las obrigatórias para os demais cursos, visando a melhoria de sua qualidade, não se tratando, pois, de mero capricho das pessoas responsáveis pela redação das diretrizes. Isso, contudo, não exclui o fato de que, no processo de discussão e deliberação sobre as diretrizes, demandas dos mais variados setores e fundamentadas em argumentos bastante distintos não possam ser feitas aos Conselheiros, encontrando acolhida no documento finalizado. De toda forma, independentemente da razão pela qual estão no texto final das diretrizes, essas balizas devem ser observadas pelas IES nos currículos plenos de seus cursos, sendo seu atendimento, em vários quesitos, objeto de análise no processo de avaliação dos cursos conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pela Secretaria de Educação Superior (SESu).

Pode-se identificar nas DCN dois tipos de exigências que devem se refletir no PPC: as primeiras são exigências formais como, por exemplo, o art. 2º, incisos I a VIII, que lista os elementos que deverão constar do PPC, mas não prescreve um conteúdo específico para esses elementos, definindo questões de

planejamento para as quais o PPC deve dar uma resposta, qualquer que seja; as segundas, por sua vez, já determinam, ao menos em parte, a resposta que deve ser dada a tais dilemas relativos ao planejamento do curso, como é o caso do art. 5º, incisos I a III, que, ao determinar os conteúdos de cada perspectiva formativa, pré-determina a resposta à pergunta “o que ensinar”.

No que segue, analisamos algumas das exigências do segundo tipo, que sejam novidades introduzidas pela Resolução nº 5/18 e que, portanto, deverão ser observadas pelas IES na elaboração e revisão de seus PPC. Essas exigências podem ser organizadas em dois grupos: 1) as relativas à organização didático-pedagógica do curso e 2) as relativas ao Trabalho de Curso.

No que tange ao primeiro grupo, tem-se novidades que visam fomentar um maior detalhamento do PPC, como a exigência de que o Projeto tenha *discriminados* os incentivos institucionais à pesquisa e extensão, não bastando uma mera referência genérica à importância dessas atividades (art. 2º, §1º, IX), as quais, ademais, deverão estar *articuladas* com as atividades de ensino (art. 2º, §3º). Da mesma forma, agora há uma obrigação expressa de os PPCs contemplarem, de forma transversal, diretrizes nacionais específicas para a educação: a) ambiental, b) em direitos humanos, c) para a terceira idade, d) em políticas de gênero, e) das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira, africana e indígena¹⁶. Note-se, contudo, que não há exigência legal do ensino de histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena nos cursos superiores, mas apenas no ensino fundamental e médio; por isso, dado que a lista de conteúdos transversais é exemplificativa e decorre da menção a “diretrizes nacionais específicas”, fica a questão de se é realmente obrigatória a inclusão deste particular conteúdo nos PPCs dos cursos de Direito.

Mais intrusivas na autonomia das IES, porém, são as exigências de emprego de metodologias ativas para a realização da integração entre teoria e prática e de sua especificação no PPC (art. 2, §1º, VI) e de que, nas três *perspectivas formativas* em que se aglutinam os conteúdos curriculares obrigatórios, estejam previstas atividades de caráter prático-profissional e seja dada ênfase na solução de problemas (art. 5º, §1º). Posto que sejam importantes para a melhoria dos cursos, sendo mesmo demandas antigas de docentes preocupados com o formalismo e o distanciamento da realidade dos cursos jurídicos (SAN TIAGO DANTAS, 2009; FALCÃO, 2009) essas exigências podem criar problemas para a elaboração dos Projetos de Curso.

No que toca ao emprego e especificação das metodologias ativas, cabem algumas observações. Em primeiro lugar, o rótulo “metodologias ativas” – *mais*

16 Cf. as Resoluções CNE/CP nº 1/2012 e nº 2/2012, as Leis nº 10.639/2003, nº 10.741/2003 e nº 11.340/2006 e o Decreto nº 7.037/2009. Para a origem da inclusão de algumas dessas exigências nas DCN, cf. RODRIGUES, 2018, p. 18-19.

correto teria sido dizer “métodos” (NUNES, 1993, p. 49-52) ativos – denota um conjunto bastante diverso de propostas de ensino que têm em comum o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem (GHIRARDI, 2012, p. 47), formando um “conjunto mutável que se expande e se modifica continuamente [...] [cujo] prestígio relativo também flutua, atrelado que está ao prestígio das molduras conceituais que lhes servem de base” (GHIRARDI, 2012, p. 49).

Assim, se métodos de ensino são formas de organizar a prática docente e discente tendo em vista o objetivo de que os alunos aprendam, os métodos *ativos* (ou *participativos*) de ensino são aqueles nos quais o processo de ensino-aprendizagem se organiza de forma que o discente não seja tratado como um mero espectador ou receptor de informações transmitidas pelo docente, mas como alguém que aprende articulando conhecimentos teóricos com a experiência do concreto, o que demanda a habilidade de refletir sobre a realidade experimentada, formulando hipóteses acerca de seu sentido a partir das informações teóricas de que dispõe, habilidade essa que pode e precisa ser ensinada (cf. GHIRARDI, 2012, p. 47). Nesse sentido, métodos ativos se revelam particularmente adequados para a formação de graduandos que irão enfrentar problemas num mundo em constante transformação e para os quais a capacidade de autoaprendizado é, provavelmente, a habilidade mais importante a ser desenvolvida pelos graduandos.

Esse pressuposto do protagonismo do aluno permite múltiplas configurações do processo de ensino-aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *Problem-Based Learning*), a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL, do inglês *Team-Based Learning*), a Sala de Aula Invertida, o Ensino Tutorial, pra ficar apenas nos exemplos mais comuns. A multiplicidade de métodos coloca a inafastabilidade da *escolha* metodológica, que é parte fundamental, como visto anteriormente, do processo de planejamento de ensino, escolha essa que é influenciada pelo contexto em que se ensina, assim como pelo objeto ensinado e pelos objetivos para os quais se ensina.

Nesse sentido, é perfeitamente possível e aceitável que o Projeto Pedagógico de um curso faça justificadamente uma opção por este ou aquele método ativo, e estruture todo o curso com base nele. Também é perfeitamente possível e aceitável que o PPC não faça essa opção, mas deixe a seus docentes a faculdade de escolha pelo método que considerarem mais adequado. Ocorre que o texto das DCN, ao dispor que o PPC deverá especificar “as metodologias ativas adotadas” para a integração entre teoria e prática, parece indicar que essa escolha tem de ser feita pela IES no planejamento do curso, seja elegendo um único método, seja elencando um conjunto de métodos, o que pode limitar indevidamente a autonomia dos docentes em seus planejamentos de ensino. Por isso, teria sido preferível que as DCN tivessem previsto que a integração entre teoria

e prática seria feita por meio de métodos ativos; de acordo com a redação atual, as IES que não queiram padronizar o método de ensino para o curso deverão elencar opções que os docentes poderão escolher, correndo o risco de limitar a adoção de novos métodos que, porventura, não tenham sido incluídos no PPC. Independentemente disso, deve ser observado que o emprego de métodos participativos demanda uma formação específica que, frequentemente, docentes de Direito não têm; assim, a concretização, para além do mero projeto escrito, dessa diretriz, a qual, não se pode negar, é central para a melhoria do ensino do Direito, vai depender da capacitação e formação continuada dos professores e professoras para o uso desses métodos.

Também coerente com a busca de um ensino jurídico de melhor qualidade é a exigência de que a abordagem dos conteúdos das três perspectivas formativas coloque ênfase na solução de problemas e lance mão de atividades de caráter prático profissional. A ênfase na solução de problemas, a rigor, não precisaria estar prevista expressamente nas DCN, já que é uma condição para garantir que os graduandos desenvolvam muitas das competências que o seu art. 4º elenca, em particular a de propor soluções e decidir questões (art. 4º, V). Já a previsão de atividades de caráter prático-profissional em todas as três perspectivas formativas parece necessária, em especial como forma de evitar que estas, e principalmente a de Formação Geral, transformem-se em compartimentos estanques que não conversam entre si. O que as DCN tentam estimular é a articulação significativa entre os conteúdos dessas perspectivas, permitindo a reflexão crítica sobre o material jurídico tanto a partir dos saberes produzidos em outras áreas de formação, quanto da experiência, o que consideramos bastante positivo. Porém, nesse particular, cabe observar que o PPC não é o documento onde essas atividades de caráter prático-profissional deverão estar previstas e descritas de forma detalhada; essa é uma tarefa *dos docentes*, nos planos de ensino e de aula que vierem a elaborar. O PPC deverá apenas conter diretrizes para que os professores tenham claras essas exigências e possam atendê-las quando elaborarem seus planos de ensino ou de aula.

Por fim, resta analisar as regras sobre o Trabalho de Curso, nomenclatura mantida da versão anterior das DCN. Chamamos a atenção para essas regras porque aqui, as DCN adotam uma abordagem oposta ao que caracteriza o restante do documento: ao invés de limitar a autonomia das IES, estabelecendo diretrizes que determinam, inclusive, certas opções políticas e metodológicas para os cursos de Direito, no que se refere ao TC, as DCN ampliaram essa autonomia, limitando-se a estabelecer a sua obrigatoriedade, sem fixar-lhe qualquer exigência de forma ou conteúdo.

Com isso, abre-se a possibilidade tanto de superação do modelo tradicional do TC como *monografia jurídica*, não sem razão criticado, superação essa

que era mesmo um dos objetivos dos responsáveis pela elaboração do texto das DCN (cf. RODRIGUES, 2018, p. 21-22). Abre, ainda, a possibilidade de o TC finalmente passar a cumprir a função de aferir e atestar a aquisição das competências profissionais esperadas do graduando, que vão além das exigidas para a elaboração de uma monografia. Se essa promessa se cumprirá é algo que dependerá de vários fatores, sendo um dos mais importantes a resposta do sistema de avaliação dos cursos, porque, a se manter o conservadorismo de muitos avaliadores do INEP e de parte da Academia (RODRIGUES, 2018, p. 21), as IES terão pouco incentivo para adotar formas inovadoras de TC.

4 CONCLUSÃO

Passados catorze anos da edição da Resolução CNE/CES nº 9/2004, e vinte e quatro da Portaria nº 1.886/1994, a nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito representa a continuidade dessa estratégia de regulação do ensino jurídico que busca melhorar a qualidade dos cursos de Direito por meio da fixação de balizas dentro das quais a autonomia das IES para planejar seus cursos é, ao mesmo tempo, limitada e seu exercício, estimulado.

A comparação entre as versões atual e anterior das DCN mostra um maior direcionamento no sentido de tornar os cursos mais aptos a preparar profissionais para um campo profissional em transformação. A ênfase em métodos consensuais de solução de conflitos, a inclusão de competências como a de trabalho em grupos interdisciplinares e a de lidar com o impacto das novas tecnologias são adições bem-vindas, assim como a importância dada aos métodos ativos de ensino e à superação da concepção das perspectivas formativas como eixos estanques, pouco ou nada comunicantes.

Todas essas mudanças exigirão a revisão de projetos pedagógicos, que, para atender essas novas diretrizes, terão de trilhar caminhos pouco frequentados pelo ensino do Direito no País. Se essas revisões serão feitas, ou se, alterados os textos dos PPCs, alterar-se-ão as práticas concretas de ensino-aprendizagem, é algo que não depende apenas das Diretrizes e é certamente um erro achar que essa forma de planejamento estatal sozinha conseguirá garantir a qualidade da formação jurídica num cenário de massificação e financeirização do ensino que tem prevalecido no Brasil nos últimos dez anos. A revisão dos PPCs dos cursos pode ser uma oportunidade de avaliação, crítica e busca por melhorias, mas isso dependerá da disposição e preparo de docentes, discentes e demais integrantes da comunidade acadêmica para superar o ensimesmamento característico do campo do Direito (cf. RODRIGUES, 1995, p. 60-61; RODRIGUES, 2018, p. 2-4).

REFERÊNCIAS

BARROS LEAL, Regina. **Planejamento de ensino:** peculiaridades significativas. *Revista Iberoame-*

ricana De Educación, 37(3), 1-7. Madrid: Organización de estados iberoamericanos, 2007.

BONILLA MALDONADO, Daniel. O Formalismo Jurídico, a Educação Jurídica e a Prática Profissional do Direito na América Latina. *Revista da Faculdade de Direito da UFG*, v. 36, n. 02, p. 101 – 134, jul./dez. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Assunto: Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer 776, de 3 de dezembro de 1997**. Assunto: Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parecer nº 583, de 4 de maio de 2001**. Assunto: Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer 67, de 11 de março de 2003**. Assunto: Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, 2003a.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação do curso de Direito**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – Reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Repercussão do Estado gestor como regulador na ação pedagógica da educação jurídica. In: THOMPSON FLORES, Paulo Roberto Moglia (coord.) **Desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: Conselho Federal da OAB e Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2011.

FALCÃO, J. Classe Dirigente e Ensino Jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. **Cadernos FGV DIREITO RIO**. Educação e Direito, v. 3, p. 39 – 80, 2009

GHIRARDI, José Garcez. **O Instante do encontro. Questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas: Papirus, 1990.

NUNES, M. F. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educar em Revista**, n. 9, p. 49 – 58, dez. 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos**. São Paulo: RT, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Proposta de novo marco regulatório para o ensino jurídico: a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória (2013-2014) e a proposta de revisão da Resolução CES/CNE n.º 9/2004. In: VERONESE, Alexandre e MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel (coords.). **Questões emergentes sobre a regulação dos cursos de direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 17-36.

SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino. A Educação Jurídica e a Crise Brasileira. **Cadernos FGV DIREITO RIO**. Educação e Direito, v. 3, p. 9 – 37, 2009.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

OS DIFERENTES TIPOS DE COMPONENTES CURRICULARES E AS DISTINTAS POSSIBILIDADES DE CONFIGURAÇÃO DE SUA CARGA DE TRABALHO NOS CURSOS DE DIREITO BRASILEIROS: MUTAÇÕES ENTRE 1827 E 2018

Carlos André Birnfeld ¹

1 INTRODUÇÃO

O Presente artigo tem por objetivo principal trazer um olhar transversal sobre os currículos dos cursos de Direito, ao longo da história do Brasil, com foco específico na apuração e compilação dos diferentes tipos de componentes curriculares, assim como na medida do tempo a eles associada, seja a partir carga de trabalho, seja a partir da duração do curso. O olhar que se pretende terá direção os respectivos marcos normativos, sejam os específicos para os cursos jurídicos, sejam aqueles gerais com repercussão direta nesses cursos.

Nesta perspectiva, investiga-se, desde a Lei de 11/08/1827, que criou os primeiros cursos jurídicos no Brasil, até a regência atual da matéria, onde se destaca, com proeminência, a Resolução CES/CNE nº 5, de 17/12/2018, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito.

A pesquisa, buscando fugir da histórica comparação das *matérias, disciplinas* ou *conteúdos* obrigatórios atinentes a cada marco normativo – um verdadeiro fetiche que se apoderou das investigações do gênero – procura verificar se havia e quais eram os eventualmente diferentes tipos de componentes curriculares e, mais precisamente, no contexto em que se verifique mais de um tipo, qual a carga de trabalho aos mesmos associada.

Tal investigação revela-se oportuna justamente porque a atual conformação normativa apresenta-se com um contexto completamente inédito, tanto em termos de tipos de componentes (pelo menos seis), como em termos de flexibilidade da composição da carga de trabalho a eles associada, permitindo a emergência de cursos com configurações jamais pensadas ao longo da história do ensino jurídico.

Resgatar essa história – a história dos tipos de componentes e suas cargas associadas – há de servir para a melhor compreensão do atual contexto e, mais

1 Professor federal FURG-RS. Especialista em Administração Universitária-FURG. Doutor e Mestre em Direito UFSC. Professor Permanente do PPGD FURG. Consultor *ad hoc* SERES/MEC. Sócio-fundador ABEDI.

que isto, perceber o grau revolucionário que ele carrega.

Utiliza-se método indutivo, com técnica de pesquisa bibliográfica, com foco em documentos normativos históricos e doutrina especializada. Nesta perspectiva, o artigo divide-se em cinco tópicos. Os quatro primeiros buscam investigar a duração, a carga de trabalho e os componentes curriculares dos cursos de Direito no Brasil com foco em diferentes períodos da história do ensino jurídico:

- a) de 1827 a 1961, abrangendo todo período anterior a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB);
- b) de 1962 a 1994, abrangendo todo o período da primeira LDB até a Portaria MEC 1.886/1994;
- c) de 1995 a 2004, o qual inicia com vigência da referida Portaria, passando pelo nascimento da atual LDB (Lei 9.394/1996), e se encerrando com o advento da Resolução CES/CNE 9/2004, que estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos jurídicos;
- d) de 2005 até quase o final do ano de 2018, período de vigência da Resolução CES/CNE 9/2004, que estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos jurídicos

O último tópico tem por foco os marcos normativos atuais, redimensionados significativamente a partir da Resolução CES/CNE nº 5, de 17/12/2018, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito, sendo considerada neste contexto, ainda, a Resolução CES/CNE nº 7, de 19/12/2018, que disciplinou a configuração da extensão como tipo específico de componente curricular e a Portaria MEC 1.428, de 28/12/2018, a qual dispôs sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

2 A DURAÇÃO, A CARGA DE TRABALHO E OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 1827 A 1961

Desde 1827, quando da criação dos primeiros cursos de Direito, até 1961, todos os cursos, em regra, obedeciam a lógica de um currículo único, nacionalmente unificado. No caso dos cursos de Direito, os currículos foram, em regra desde 1827 até 1961, fixados por lei, a qual estabelecia quais *cadeiras* deveriam ser ministradas a cada ano, de norte a sul, no país.

Neste contexto, as normas educacionais ordinariamente fixavam quais eram as cadeiras a serem ministradas em cada curso jurídico e em qual ano elas deviam ser ministradas, ao longo dos respectivos anos de duração. Sobre o tema, Anísio Teixeira, em 1957, embora focado no ensino como um todo e numa crítica sobre o Estado Novo, desabafou:

A legislação do ensino brasileiro é, em essência, totalitária. São imposições federais de planos unitários de organização, currículos e métodos, invadindo a esfera não somente da iniciativa individual, reconhecida na Constituição, mas, a das atribuições expressas dos Estados e a da consciência profissional do professor. Sendo uma imposição, tem todos os característicos de cousa artificial, que só poderia ser executada com uma máquina policial eficiente, capaz de tornar a imposição efetiva. Como tal máquina, embora organizada, não tenha funcionado com a devida eficiência, o ensino sob o contrôle total do Estado, no Brasil, se fêz, em grande parte, uma simulação, expandindo-se, sabe Deus como, e cada vez mais, como um processo de validação legal da escolaridade brasileira (TEIXEIRA, 1957, p.1)

Nesta perspectiva, ao longo desses primeiros 135 anos, os principais debates – e as mudanças normativas deles decorrentes envolviam basicamente a discussão legislativa (e quase corporativa) de quais cadeiras ministrar e em quais ano deveriam estar localizadas. Nesses tempos seria de fato impróprio falar em *componentes curriculares*, a menos que se tivesse a expressão como sinônimo do único componente curricular que havia: as *cadeiras*.

Trata-se de um período em que, em essência os cursos eram dimensionados, tendo por fator comum de medida da carga de atividades a duração anual, em regra cinco anos, com explicitação, por lei das matérias correspondentes a cada ano, sempre acompanhada de outros fatores extremamente esmiuçados, os quais obedeceriam, ao longo do tempo, as mais diversas e antagônicas lógicas: desde o detalhamento, dos meses de início e fim do ano letivo; do tempo de duração das aulas e do tipo de avaliação como se deu com a lei de 1827, que instituiu os primeiros cursos jurídicos², passando por contextos de desobrigação completa do cumprimento de qualquer carga de aula por parte do estudante, ainda que explicitados os demais fatores, como foi a reforma assinada por Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879³, e também como foi e reforma

2 Nos termos do Art. 10 da lei de 11 de agosto de 1827, “Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei”. Os referidos Estatutos, em seu CAPÍTULO X, que trata “DOS EXERCÍCIOS PRATICOS DAS AULAS”, estabeleceram, entre outras delimitações, o seguinte: “1º As aulas devem começar logo no mez de Março, assim que findarem as matriculas, e acabarão no fim do mez de outubro. 2º Em cada uma dellas durarão as lições por espaço de hora e meia. O Professor gastará a primeira meia hora em ouvir as lições, e o mais tempo em explicar o compendio. 3º No sabado de cada semana, haverá um acto, em que tres estudantes defenderão, e seis perguntarão sobre uma materia, que d’entre as explicadas naquella semana o Professor designar na vespera. Os nomes dos que devem entrar neste acto se tirarão por sorte de uma urna, onde devem entrar os de todos os estudantes da aula. Os primeiros tres que sahirem serão defendentes, e os outros seis arguentes, competindo dous deste a cada defendente pela ordem com que sahirem os nomes da urna. 4º No fim de cada mez darão os Professores aos seus respectivos discipulos um ponto, escolhido entre as doutrinas que lhe houver explicado, para uma dissertação por escripto em lingua portugueza, na qual terá lugar de notar o progresso dos conhecimentos, e o bom gosto de escrever dos estudantes, e servirão estas dissertações, do mesmo modo que as sabbatinas e lições, para o juizo que de cada um deve formar o seu Professor [...]”.

3 Exemplo desta curiosa configuração é o DECRETO 7.247, de 19 de abril de 1879, assinado por Carlos Leoncio de Carvalho, que reformou o ensino primário e secundario no município da Côte e o superior em todo o Império determinou, em seu Art. 1º, ser “completamente livre o ensino primario e secundario no município da Côte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene”(grifo nosso). O Art. 20 da referida norma fixou, para os estabelecimentos de “instrução superior dependentes do Ministerio do Imperio” várias disposições que passaram

assinada por Benjamin Constant, a primeira da República⁴, passando ainda por um misto entre as duas opções, como foi o caso da Lei 314/1895⁵ e da reforma

a configurá-los como verdadeiros certificadores de aprendizado autônomo, entre as quais: “§ 1º Mediante prévia inscrição, que se abrirá na Secretaria de cada Escola ou Faculdade nas épocas que forem marcadas em regulamento, serão admitidos a prestar exame, de qualquer numero de materias do respectivo curso; todos aquellos que o requererem, satisfazendo as seguintes condições: 1ª Apresentar certidões de exame das materias exigidas como preparatorios para a matricula na mesma Faculdade ou Escola, ou das que antecedem ás dos exames requeridos na ordem do programma official; 2ª Provar a identidade de pessoa; 3ª Pagar a importancia da matricula na proporção dos exames requeridos.”, que praticamente permitiu a qualquer cidadão habilitado ao ensino superior, aluno ou não, pudesse prestar exames, os quais seriam prestados por matérias e constariam de uma prova oral e outra escrita, as quais durariam o tempo que fosse marcado nos estatutos de cada Escola ou Faculdade. No mesmo compasso, nos termos do § 7º, a duração dos cursos, em anos, não seria afetada, pois, “individuo julgado não abilitado em qualquer materia, seja ou não alumno do curso, poderá prestar novo exame na época propria seguinte e repetit-o quantas vezes quizer, guardado sempre o intervalo de uma a outra época.”. No mesmo compasso, nos termos do § 10, “As materias de cada curso serão divididas em series, e nenhum individuo será admittido a prestar exame de uma serie sem se mostrar aprovado em todas as materias que compoem a serie immediatamente inferior”. Todavia, ao longo dos cinco anos de duração, restariam liberados os alunos de qualquer cumprimento de carga horária em sala de aula, eis que, ao teor do § 6º, não deveriam ser “marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabbatinas”. Nos termos do Art. 21, passou a ser “permittida a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinem as materias que constituem o programma de qualquer curso official de ensino superior”, constando ainda que o “Govern-o não intervirá na organização dessas associações”. O respectivo § 1º estabeleceu que as “instituições deste genero que, funcçãoando regularmente por espaço de 7 annos consecutivos, provarem que pelo menos 40 alumnos seus obtiveram o grão academico do curso official correspondente”, poderiam ter concedida, pelo Governo, “dependente da approvação do Poder Legislativo”, o titulo de Faculdade livre, “com todos os privilegios e garantias de que gozar a Faculdade ou Escola official”, inclusive, ao teor do 2º, as prerrogativas para “conferir aos seus alumnos os grãos academicos que concedem as Escolas ou Faculdades do Estado, uma vez que elles tenham obtido as approvações exigidas pelos estatutos destas para a collação dos mesmos grãos”, assim como a prerrogativa, para funcionarem como sedes de exames de estudantes de cursos livres (§ 3º). Nestes termos, ainda que a mais de 100 anos da era da *internet*, os alunos literalmente ficaram livres para, ano a ano, aprender o que quisessem sozinhos, sem qualquer aula, ou, por outro lado, além das próprias Faculdades, em *cursinhos preparatórios* (cursos livres ministrados por associações privadas), tendo seu diploma conferido a partir de seu desempenho em exames, os quais inicialmente seriam realizados em instituições estatais, mas que virtualmente também poderiam ser realizados em Faculdades Livres, as quais nada mais eram do que os *cursinhos preparatórios* que, pelo mérito da preparação que conferiam, haviam sido guindados a essa condição. O mais interessante é que os professores de tais *cursinhos*, também poderiam inclusive ter apoio material do Governo para ofertarem tais matérias: ao teor do Art. 22, nos “edifícios onde funcionarem as Escolas ou Faculdades do Estado poderão as respectivas Congregações conceder salas para cursos livres das materias ensinadas nos mesmos estabelecimentos”. Para tanto, ao teor do respectivo § 1º, bastava, aos que pretendessem abrir tais cursos “dirigir um requerimento á Escola ou Faculdade, acompanhado de seu titulo ou diploma scientifico, designando a materia que pretendem leccionar e o programma que se propoem a seguir”. Essas pessoas, ao teor do § 4º, deveriam ser doutores ou bacharéis pela mesma Escola ou Faculdade, ou outra de igual natureza, ou professores de Faculdades estrangeiras reconhecidas pelos respectivos Governos. O respectivo requerimento, conforme o § 2º, seria submetido “á apreciação da Congregação” a qual decidiria “se deve ou não ser aceito o candidato e, no caso affirmativo”, designaria “o local em que elle” poderia fazer o seu curso, cabendo, conforme o § 3º, recurso desta decisão ao Governo, o qual exigiria da instituição as razões do seu ato resolveria o mesmo, como entendesse acertado. Ao teor do § 5º, as concessões para os mesmos cursos “não deverão exceder de um anno, podendo ser prorogadas, se assim convier ao ensino”. Os professores de tais *cursinhos*, além da eventual prerrogativa de reunirem-se em associação privada responsável por cursos livres, com ambição de constituírem Faculdade Livre privada, nos termos do Art. 21 supracitado, também recebiam um estímulo adicional, ao teor do § 7º: “Na falta absoluta de substitutos, repetidores e preparadores, as Congregações chamarão de preferencia para exercer esses logares provisoriamente os Professores particulares que mais se tiverem distinguido durante dous annos, no minimo, entre os admittidos a leccionar no recinto do estabelecimento”.

4 O DECRETO nº 1232 H, de 2 de janeiro de 1891, que aprovou o Regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do “Ministerio da Instrução Publica”, assinada, juntamente com o Presidente, por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, manteve a lógica da frequência livre (Art. 294) e do curso com duração de 5 anos, sendo o período de aulas, de qualquer forma, fixado entre 15 de abril a 14 de novembro, ao final dos quais seriam realizados os exames.

5 A Lei 314, de 30 de outubro de 1895 que buscou reorganizar o ensino das Faculdades de Direito, assinada, juntamente com o Presidente, por Antonio Gonçalves Ferreira, instituiu um regime híbrido, no qual as aulas seriam abertas no dia 15 de março e encerradas no dia 15 de novembro (Art. 2º), nas

capitaneada pelo então Ministro Eptácio Pessoa, em 1901⁶, onde havia o controle de frequência para os alunos matriculados, que poderiam fazer Exame em *primeira época*, e, junto com ele, a possibilidade dos *não matriculados* e *sem frequência* fazerem o Exame em *segunda época*, passando novamente pela restauração universal da exigência da frequência, ainda com aumento do tempo de duração do curso de Direito, como foi a denominada reforma Rivadávia, em 1911⁷, e depois pela retomada da possibilidade da frequência livre, novamente em sistema misto, restaurando a duração do curso para cinco anos, em regime anual, como foi empreendida por Carlos Maximiliano, em 1915⁸ até a deno-

quais caberia, ao teor do respectivo § 3º uma preleção, a qual deveria durar “uma hora, podendo o lente ouvir qualquer dos alumnos. Duas vezes por mez haverá exercicios praticos, segundo a fôrma que o lente determinar”, sendo que, conforme § 4º, “para a verificação da frequência nas aulas haverá um livro especial, no qual inscreverão os alumnos os seus nomes”. Entretanto, nos termos dos parágrafos seguintes, haveriam duas épocas de exames: a primeira logo depois de encerradas as aulas; e a segunda quinze dias antes de começar o novo ano letivo, sendo que na primeira época seriam admitidos a exame somente os estudantes matriculados e na segunda, além matriculados infrequentes ou reprovados em primeira época, todos os que não fossem matriculados (alunos de cursos livres). Neste contexto, era, ao mesmo tempo exigida a frequência (para permitir exame em primeira época) e ao mesmo tempo liberara (para a segunda época). Neste compasso, nos termos do Art. 6º, as Faculdades livres deveriam organizar seus estatutos de acordo com o regime adotado pela nova legislação, passando a ser exigido das mesmas, ao teor do Art. 6º, um patrimônio “de 50:000\$, representado por apolices da divida publica geral ou pelo edificio em que as mesmas funcionarem, e provar uma frequência nunca inferior a 30 alumnos por espaço de dous annos”, sujeitando-se ainda, ao teor do Art. 7º, a um fiscal, nomeado pelo Governo, “de reconhecida competencia scientifica em assumptos de ensino juridico, o qual em relatorios semestraes exporá quanto houver verificado sobre o programma e merecimento do ensino, marcha do processo dos exames, natureza das provas exhibidas e, finalmente, sobre a observancia da legislação em vigor, quer quanto ás condições de admissão á matricula, quer quanto ao regimen do ensino adoptado nas referidas Faculdades”.

- 6 O Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901, assinado, juntamente com o Presidente Epitácio Pessoa, então Ministro, aprovou o “Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores” fixou, nos termos do Art. 133, os trabalhos dos estabelecimentos de ensino superior “principiarão no 1º de março e terminarão no ultimo de dezembro, salvo em Minas Gerais, onde “começarão em 15 de agosto e terminarão em 15 de junho”. Outrossim, fixou, nos termos do Art. 112, a possibilidade dos estabelecimentos de ensino contarem com duas classes de alunos: os matriculados e os não matriculados, sendo que, ao teor do Art. 113, salvo em Minas Gerais, onde a frequência seria obrigatória, “Os alumnos matriculados deverão assistir a todas as aulas e exercicios praticos, responder ás arguições dos lentes ou dos professores, as quaes se farão pelo menos tres vezes mensalmente, e executar os trabalhos praticos de que forem incumbidos por elles”. Nos termos dos Art. 146, 150 e 151, haveriam duas épocas de exame nos estabelecimentos de ensino superior. Para os exames da primeira época serão somente seriam admitidos os alunos matriculados, enquanto que para os exames da segunda época seriam admitidos, além dos matriculados infrequentes ou reprovados na primeira época em até uma matéria e para os não matriculados.
- 7 O Decreto 8.659, 5 de abril de 1911, assinado, juntamente com o Presidente, por Rivadávia da Cunha Corrêa, que aprovou a primeira “Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica”, embora nada dispusesse sobre a duração dos cursos jurídicos, retomou a exigência da frequência escolar, exigindo, nos termos do Art. 79, para inscrição no exame, caderneta de frequência provando ter assistido a 30 lições por período letivo, no mínimo, destacando-se que o Art. 62 da mesma norma houvera dividido o ano escolar em dois períodos, a saber 1º período: de 1 de abril, abertura dos cursos, a 31 de julho, seguido de 15 dias de férias; e 2º período: de 15 de agosto a 31 de dezembro, encerrando-se os cursos a 30 de novembro. No mesmo compasso e da mesma lavra, o Decreto 8.662, 5 de abril de 1911, que aprovou o regulamento das Faculdades de Direito, fixou, em seu Art. 6º que “Para o effeito da frequência, o curso será dividido em seis annos escolares, com dous periodos lectivos cada um; para o effeito da coordenação em que as materias devem ser estudadas, em seis series, correspondentes aos seis annos escolares; e para o effeito dos exames, em tres secções, correspondendo a primeira á prova preliminar, a segunda á prova basica e a terceira á prova final”.
- 8 O Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que, apresenta, juntamente com a do Presidente, a assinatura do Ministro Carlos Maximiliano Pereira dos Santos teve objetivo expresso “reorganizar o ensino secundário e o superior na Republica”. Retomando algumas perspectivas do final do Império e início da República. Fixou inicialmente, nos termos do Art. 73, o começo do ano escolar em 1 de abril e seu término em 15 de novembro, “compreendendo cada curso 80 lições”, retomando o regime anual

minada reforma Francisco Campos⁹, que retomou a exigência da frequência.

De qualquer forma, em que pese as complexas alterações, é fácil inferir como se dava a distribuição da carga (ainda que medida em anos) em relação aos componentes curriculares: como o único tipo de componente era a cadeira, a car-

antes suprimido. Outrossim, retomou, ao teor do Art. 74, duas épocas de exames, “começando a primeira no dia 1 de dezembro e a segunda a 1 de março”, sendo a primeira para os alunos matriculados e a segunda, nos termos do Art. 76, para “os candidatos que não forem alumnos da academia, os alumnos que não se apresentaram na primeira época por motivo de força maior devidamente comprovada, e os que tiverem sido reprovados ou deixado de ser examinados em uma só materia, na primeira época”. Deixou para o Regimento Interno de cada instituição ao teor dos Art. 94 e Art. 139, as decisões sobre instituir frequência livre ou obrigatória de frequência, bem como sobre meios de torná-la efetiva, assim como sobre o tempo que devia durar cada aula. No contexto dos cursos jurídicos em especial o Art. 177, observa-se a retomada do prazo de 5 anos para os cursos de Direito. Chama a atenção, ainda, no mesmo tema, que o Art. 175, tenha estabelecido, expressamente que o “ensino de theoria e pratica do processo civil comprehenderá, além da parte theorica, um curso essencialmente pratico, em que os alumnos aprendam a redigir actos juridicos e a organizar a defesa dos direitos”, o que talvez possa se considerar a primeira semente do que mais tarde se poderia chamar prática simulada.

- 9 A denominada reforma Francisco Campos, foi capitaneada por três Decretos: 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; 19.851, de 11/4/1931, que criou o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, explicitando a preferencia pelo “systema universitario” fixando regras gerais para sua organização tecnica e administrativa, ainda que tenha mantido a possibilidade de institutos isolados, a serem regidos pelos respectivos regulamentos com observância dos mesmos os dispositivos; e 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Para José Carlos Rothen (2008, p.143) “os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do ministério. Nestes termos, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.850/1931) consagrou o regime seriado anual como padrão (Art. 30 VI), maior autonomia foi conferida aos Conselhos institucionais, abrangendo organização de horários, duração, funcionamento, períodos letivos, processos de realização de exames (Artigos 30 IV, 43, 83), restando ainda expressa, no Art. 45, a obrigatoriedade da previsão em dispositivos regulamentares, de cada um dos institutos da Universidade de normas sobre frequência dos alunos, execução de exercícios e trabalhos práticos, bem como o estagio nos serviços didáticos, sendo reforçado ainda no Art. 93 alínea “b” a obrigação do corpo discente dos institutos universitarios “atender aos dispositivos regulamentares, no que respeita á organização didactica dos institutos universitarios e especialmente á frequência das aulas e execução dos trabalhos praticos”, devendo se ter claro que efetivamente o referido Decreto não fixou os parâmetros de frequência, como, v.g, fez o outro decreto da Reforma Francisco Campos, o de número 19.890, de 18 de Abril de 1931, que tratou do ensino secundário, que fixou, em seu Art. 33, a frequência de 75% como parâmetro. No Decreto nº 19.852/1931 encontram-se dispositivos específicos relativos aos cursos jurídicos. Embora o Decreto, em sua ementa, pareça se dirigir apenas a universidade carioca, Para Rothen (2008, p.147) “Nos artigos 24 e 25 do Decreto-lei da Organização da Universidade do Rio de Janeiro – que precediam as prescrições relativas á estrutura curricular e às orientações didáticas dos cursos que compunham a URJ – determinava-se, em uma redação dúbia, que todos os institutos federais deveriam seguir os “moldes” definidos pelo decreto-lei, ao elaborarem os seus regulamentos”. Seja como for, é neste dispositivo que os cursos jurídicos foram tratados, destacando-se, do mesmo, a manutenção da duração em 5 anos (Art. 26), a determinação de que “o ano letivo será dividido em dois periodos: o primeiro de 1º de março a 20 de junho e, o segundo, de 10 de julho a 15 de novembro (Art. 40), sendo que os requisitos para realização das provas finais, envolviam ao teor do Art. 43, a frequência de “2/3, pelo menos, das aulas da respectiva cadeira e que tenham obtido a nota 5, no mínimo, como média das provas parciais. Destaca-se ainda uma pequena luz de autonomia no mundo dos currículos mínimos – a guisa de exceção para confirmar a regra, ainda que com quórum qualificado: o Art. 30 preconizaria que “A Congregação da Faculdade poderá instituir o ensino de outras matérias e aumentar o número de cadeiras, satisfeita a despesa com seus próprios recursos. Poderá, também, adotar, por dois terços de votos, outra seriação, contando que: a) conserve no primeiro ano do curso de bacharelado o ensino da introdução à ciência do direito e o da economia política; b) o ensino da parte geral do direito civil e do da teoria geral das obrigações precedem o da primeira cadeira de direito comercial”. Outrossim, o lançaria mais sementes para os componentes curriculares do futuro, ainda que no ambiente disciplinar das cadeiras, in verbis: “Art. 37 No curso de bacharelado o ensino far-se-á por meio de aulas de teoria e de prática. As aulas de teoria consistirão em preleções orais do professor; as de prática, em exercício de aplicação do direito a casos concretos colhidos na jurisprudência.”

ga era ocupada 100% pelo mesmo, ressalvados pequenas referências a possibilidades de aprendizado prático, que nem por isso vieram a permitir a emulação de componentes curriculares efetivamente diferenciados. Ainda assim, não há como deixar de considerar que em vários períodos, para vários alunos, haveria a completa inexistência de componentes curriculares destinados ao aprendizado, sendo possível considerar-se estudantes que cursaram 0% dos componentes de sua Faculdade, obtendo o Diploma basicamente a partir de Exames.

No mesmo compasso, no meio de todo o contexto¹⁰, onde inclusive se permitiu, como se viu, mais de uma vez o desprezo da frequência às próprias aulas – ou quiçá quando eram fixadas em uma ou duas horas diárias, efetivamente não se poderia falar em espaço normativo para permear o dimensionamento dos cursos a partir de carga horária, e menos ainda a discussão de como os distintos componentes curriculares nela se enquadram, resguardada, em qualquer caso, a preservação de um tempo mínimo de maturação acadêmica, a partir da fixação do curso em períodos de cinco anos.

3. A DURAÇÃO, A CARGA DE TRABALHO E OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 1962 A 1994

A partir de 1962, com advento da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024, DE 20/12/1961 (com vigência programada para 1962), ficou estabelecida a lógica dos currículos mínimos, sendo plasmado, em seu Art. 70, que o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal seriam fixados pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Observe-se que a LDB, mais do que conferir ao CFE a prerrogativa de fixar os currículos mínimos, também lhe conferiu a prerrogativa de fixar a duração dos cursos. Destaca-se tratar-se de momento efetivamente paradigmá-

10 Não que este tipo de crítica e percepção não pudesse ser encontrado: ao contrário, em 1948 o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, assinaria exposição de motivos e Projeto de Lei da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, encaminha pelo então Presidente Eurico Gaspar Dutra, publicada em 13 de novembro de 1948 no Diário do Congresso Nacional (pagina 11616- 1623). Da referida exposição de motivos, cumpre destacar a percepção da necessidade de controle estatal, *in verbis*: “A nossa experiência, de uma excessiva liberdade, é de fato, dolorosa. Até hoje entulham a Diretoria de Ensino Superior os milhares de diplomas fraudulentos emitidos pelas escolas livres e ainda hoje não são raras as fraudes cometidas contra as leis do ensino [...]”. Como resposta, a “lei de Diretrizes e Base terá, assim, como projeto, descer a minúcias sobre as condições de reconhecimento das escolas, sobre o processo de escolha de seus professores, sobre a organização dos currículos, sobre o regime de aulas e das provas, assegurando em todas essas matérias uma vigilância do Ministério da Educação, que impossibilite seja a autonomia usa num sentido pernicioso em vez de sê-lo para a a mais perfeita realização dos interesses nacionais em matéria de cultura”. Na referida proposta, entre outras medidas, constavam a fixação da duração dos cursos de Direito em 5 anos (Art. 39, II, “b”), a fixação da carga institucional em 200 dias letivos (Art. 39, III), a fixação da frequência mínima de 70% para realização de exames em primeira época (Art. 39, VII), além de um sistema de credenciamento institucional para universidades e estabelecimentos isolados, inclusive com possibilidades de visitação *in loco* e aplicação de medidas cautelares interventivas a fim de preservar a vida normal do estabelecimento (Art. 51 a 53).

tico (não por acaso o projeto tramitou quase quinze anos, desde sua primeira proposta, em 1948), especialmente por dois motivos:

- a) pela primeira vez na história nacional é transferida plenamente para um órgão técnico educacional um conjunto de prerrogativas historicamente exercidas pelos poderes legislativo ou executivo;
- b) consolida-se, ao menos normativamente, a perspectiva de um *currículo mínimo*, nacionalmente unificado, em substituição a lógica de *currículos únicos* até então vigente.

Quanto a esta última alteração, destaca-se que a lógica de instituição de *currículos mínimos* traz consigo a perspectiva de que as instituições de ensino superior, de par com a obrigação de ofertar cursos com os componentes obrigatórios, mínimos, passam a gozar da prerrogativa legal explícita para incluir outros componentes curriculares específicos em seus cursos, e, mais do que isso, passam a gozar da prerrogativa de organizar livremente a sequência lógica de seus currículos, ano a ano, não estando mais presas a ditames governamentais estritos sobre quais cadeiras deveriam localizar-se em cada ano.

Destaca-se, ainda, do novo universo dos currículos mínimos, e da própria lógica desta primeira LDB, o nascimento de um novo horizonte semiótico, que merece atenção, especialmente para os fins do presente opúsculo e para os cursos de Direito, considerando os contornos que essa questão assume hodiernamente: observe-se, que em regra, a LDB denomina os componentes curriculares como *disciplinas*. Faz isso nos Art. 9º e 18, que tratam do ensino médio e superior, nos Art. 35 e 38, que tratam do Ensino Médio, e, mais especialmente no Art. 71, in verbis: “Art. 71. O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento”.

Esta perspectiva, todavia, não é uníssona, pois a própria LDB também denomina os componentes curriculares como *cadeira*, uma única vez, no § 2º do Art. 73, que trata da obrigatoriedade da execução dos programas de ensino e da frequência de professores e alunos, in verbis:

§ 2º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificação, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira.

Por outro lado, a própria LDB também denomina os componentes curriculares como *matéria*: assim o faz tanto no § 3º do já citado Art. 35, o qual proclama que o “currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às *matérias* obrigatórias.” (grifo nosso), como no Art. 44, o qual estabelece que “o ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as *matérias* optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (grifo nosso). No plano do ensino superior,

bem mais tarde, a lei nº 7.037, de 1982 iria incluir na LDB o Art. 100, que tentaria pacificar a questão do aproveitamento de créditos na transferência de alunos, especialmente no respectivo § 2º:

§ 2º As matérias componentes dos currículos mínimos de qualquer curso superior, estudadas com aproveitamento em instituição autorizada, serão automaticamente reconhecidas pela instituição que receber o aluno, devendo este, entretanto, cursar as matérias ou disciplinas obrigatórias constantes do currículo pleno, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Federal de Educação". (grifos nossos).

De tudo isso é possível inferir que a primeira LDB trata os termos *matéria*, *cadeira* e *disciplina* como sinônimos, que corresponderiam a um único tipo de *componente curricular*, o qual cingir-se-ia, em regra, especialmente nos cursos jurídicos, a um espaço para aula, teórica ou prática, que contém um plano de ensino, ministrada em dias e horários semanais fixos e sujeita a avaliação de conteúdo e frequência pelo professor.

Nota-se que a primeira LDB jamais faz referência a expressão *conteúdo* quando se refere a currículos ou componentes curriculares – a palavra sequer existe na norma. Também não trata, em regra, *estágios* como componentes curriculares, sendo que, ao contrário, explicita no Parágrafo único do Art. 68 que a lei pode exigir, além dos diplomas (que são emitidos somente após o cumprimento de todos componentes curriculares), prestação de exames e *provas de estágio* perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.

Faz, todavia, referências pontuais a outros elementos atualmente associados aos currículos, como é caso da expressão *atividade complementar* (Art. 38, IV, relacionada ao ensino médio), da expressão *prática educativa* – que é mencionada nos Art. 35, 38, 44, 45 e 46, referentes ao ensino médio, explicitamente considerados como componente curricular distinto da disciplina. Ambas expressões não ganham qualquer espaço na normatização do ensino superior. A única *prática* que a LDB lhe reserva expressamente é da educação física, referida no Art. 22, o qual, em sua redação original era obrigatória para ensino médio e fundamental e teve sua obrigatoriedade estendida ao ensino superior pelo Decreto-lei nº 705, de 1969, que alterou a redação do mesmo.

Afora isto, a única vez que a antiga LDB explicita componente curricular que possa ser considerado expressamente distinto de “aula” é nos § 1º e 2º do já citado Art. 73, que refere-se a *exercícios*, que poderiam, de par com as aulas, servir de condição para realização dos Exames finais ou mesmo como para dar azo a possibilidade ao afastamento de professor que não compareça a estas atividades.

Isto, todavia, não quer dizer, necessariamente, que o ensino superior não pudesse incluir em seus currículos componentes distintos das disciplinas, ou mesmo que o CFE não pudesse agregá-los aos novos “currículos mínimos” que

deveria, por força da norma, fixar.

Tal de fato se deu, mais cedo ou mais tarde, provavelmente a partir de amplo diálogo com cada uma das áreas dos cursos, abrindo horizontes ainda mais amplos, justamente na intersecção entre quantificação do tempo de duração dos cursos e referência aos distintos componentes curriculares. Nesse sentido, é possível perceber que na fixação dos diferentes currículos mínimos, variadas e distintas soluções foram apresentadas, em conformidade certamente com o nível do debate em cada área. Convém classificá-las¹¹, justo porque diretamente relacionadas a esta questão:

- a) fixação da carga curricular em anos de duração¹²;
- b) fixação da carga curricular em horas-aula¹³;
- c) fixação da carga curricular em horas ou horas de atividade¹⁴;

11 Esta classificação teve por base excelente documento de trabalho sobre o tema, desenvolvido pelo Observatório Universitário, núcleo do instituto Databrasil – Ensino e Pesquisa (NOGUEIRA; NUNES; BARROSO, 2005)

12 Como se vê nos seguintes casos: Direito – Parecer 215/1962, de 15/9/1962 Homologado Portaria Ministerial de 4/12/1962 – critério da duração anual; Biblioteconomia – Parecer nº 326/1962 de 16/11/1962, e Resolução s/nº de 16/11/1962 utilizam o critério de “duração anual”; Ciências Atuariais, Contábeis, Econômicas – Parecer nº 397/1962 e Resolução s/nº de 8/2/1963 utilizam o critério “duração anual”; História – Parecer nº 377/1962 e Resolução s/nº adotam o critério “duração anual”; Letras – Parecer nº 283/1962 e Resolução s/nº, bem como o Parecer nº 187/1966, utilizam o critério de “duração anual”; Psicologia – Parecer nº 403/1962 e Resolução s/nº de 19/12/1962 adotam o critério de “duração anual”. Química Industrial – Parecer nº 281/1962 e Resolução s/nº de 16/11/1962 adotam o critério de “duração anual”; Medicina Veterinária – Parecer nº 256/1962 e Resolução s/nº de 18/10/1962 ambos referem-se ao critério de “duração anual”; Fisioterapia e Terapia Ocupacional – Parecer nº 388/1963 e Portaria Ministerial nº 511/1964 ambos adotam o critério “duração anual” para duração do curso.

13 Como se vê nos seguintes casos: Serviço Social – Parecer nº 242/1970 e Resolução s/nº de 13/3/1970 utilizam o termo “horas-aula”; Estatística – Parecer nº 870/1965 e Portaria Ministerial nº 314/1965 adotam o termo “horas-aula”; Zootecnia – Parecer nº 406/1969 e Resolução nº 6 de 4/7/1969 utilizam o termo, “horas-aula”; Pedagogia – Parecer nº 7/1972, que trata da habilitação em Educação de Deficientes da Audio-comunicação refere-se a “horas-aula”; Música – Parecer nº 571/1969 e Resolução nº 10 de 10/10/1969 adotam o termo “horas-aula”; Farmácia – Parecer nº 287/1969 e Resolução nº 4 de 11/4/1969 adotam o termo “horas-aula”; Serviço Social – parecer nº 242/1970 e resolução resultante s/nº de 13/3/1970 adotam o termo “horas-aula”; Arquivologia – Parecer nº 698/1974 e Resolução nº 28 de 13/5/1974 adotam a terminologia de “horas-aula”; Engenharia Agrícola – Parecer nº 2.307/1974 e resolução resultante deste nº 31 de 8/8/1974 utilizam a terminologia “horas-aula”; Geologia – Parecer nº 1/1975 adota o termo “horas”, no entanto a resolução resultante deste nº 39 de 20/1/1975 (p. 441) refere-se a “horas-aula”; Tecnologia em Processamento de Dados – Parecer nº 2.713/1976 e Resolução nº 55/1976 adotam o termo “horas-aula”; Comunicação Social – Parecer nº 1.203/1977 e Resolução s/nº, bem como Parecer nº 2/1978 e Resolução nº 3/1978 utilizam o termo “horas-aula”; Biblioteconomia – Resolução nº 8 de 29/10/1982, decorrente do Parecer nº 460/1982, utiliza a terminologia “horas-aula”; Fonoaudiologia – Resolução nº 6 de 6/4/1983, por conta do Parecer nº 20/1983, adota o termo “horas-aula”; Comunicação Social – Resolução nº 2 de 2/1/1984, oriunda do Parecer nº 480/1983, adota “horas-aula”; Ciências Econômicas – Resolução nº 11 de 26/6/1984, resultante do Parecer nº 375/1984, usa o termo “horas-aula”; Educação Física – Resolução nº 3 de 16/6/87, resultante do Parecer nº 215/1987, adota o termo “horas-aula”; Administração – Parecer nº 307/1966 e sua Resolução s/nº de 8/7/1966 referem-se a tempo útil de “horas-aula”; Administração – Parecer nº 788/1973, relativo à habilitação administração hospitalar, e a Resolução nº 18 de 12/07/1973 utilizam o termo “horas-aula”; Administração – Parecer 1.081/1973 e a Resolução nº 21 de 15/08/1973, ambos relativos à habilitação comércio exterior utilizam o termo “horas-aula”; Educação Física – Parecer nº 894/1969 utiliza o termo “horas” para referir-se a duração mínima do curso, no entanto a Resolução resultante nº 69 de 6/11/1969 adota o termo “horas-aula”.

14 Como se vê nos seguintes casos: Pedagogia – Parecer 252/1969 usa a terminologia horas, bem como a Resolução nº 2/1969; Museologia – Parecer nº 971/1969 e Resolução nº 14 de 27/2/1970 referem-se ao termo “horas”; Física – Parecer nº 296/1962 e Resolução s/nº, utilizam o termo “horas de atividades”; Ciências Sociais – Parecer nº 293/1962 e Resolução s/nº de 23/10/1962 utilizam o termo “horas de atividades”; Comunicação Visual e Desenho Industrial – Parecer nº 408/1969 e Resolução nº 5 de

- d) fixação da carga curricular em anos de duração e horas-aula¹⁵;
- e) fixação da carga curricular em anos de duração e horas ou horas de atividade¹⁶.

Observe-se que a fixação da carga curricular em horas-aula, assim como a fixação da carga curricular em anos de duração e horas-aula encontram-se vinculadas a perspectiva de que o currículo é composto basicamente de aulas, em regra sem espaço para outros tipos de componentes curriculares, mas ainda é um avanço em relação à dinâmica anterior.

Já a fixação da carga curricular apenas em anos de duração, bem como a

-
- 2/7/1969 utilizam o termo “horas”; Arquitetura e Urbanismo – Parecer nº 384/1969 e Resolução nº 3 de 25/7/1969, ambos adotam o termo “horas” para duração mínima do curso; Ciências Biológicas – Parecer nº 107/1970 e Resolução s/nº de 4/2/1970 utilizam o termo “horas”; Ciências Biológicas – Resolução nº 1 de 17/1/1972, que tratou de licenciaturas, usa o termo “horas de atividades”; Odontologia – Parecer nº 840/1970 refere-se à “duração do curso em oito semestres” e a Resolução s/nº de 11/11/1970 adota o termo “horas”; Artes Práticas – Parecer nº 74/1970 de 30/1/1970 utiliza o termo “horas”; Arqueologia – Parecer nº 1.483/1972 e Resolução nº 14 de 17/1/1973 usam a terminologia “horas”; Enfermagem e Obstetrícia – Parecer nº 163/1972 não faz referência explícita, mas a Resolução nº 4 de 25/2/1972, dele resultante, utiliza o termo “horas de atividades”; Estudos Sociais – Parecer nº 554/1972, quando trata das licenciaturas, utiliza o termo “horas”; Estudos Sociais – Resolução nº 8 de 9/8/1972, quando se refere à habilitação em Moral e Cívica, adota a terminologia “horas de atividades”; Educação Artística – Parecer nº 1.284/1973 e Resolução nº 23 de 23/10/1973 utilizam o termo “horas”; Artes Cênicas e habilitações – Parecer nº 2.331/1974 e Resolução nº 32 de 9/8/1974, utilizam o termo “horas”, para definir “duração mínima” e “duração máxima” do curso; Ciências – Parecer nº 1.687/1974 utiliza tanto “horas” quanto “horas de atividades”, já a Resolução nº 30 de 11/7/1974 utiliza a terminologia “horas”; Engenharias – Parecer nº 4.807/1975 utiliza o termo “horas”, já a Resolução nº 48/1976 ambos utilizam o termo “horas de atividades didáticas”; Fonoaudiologia – Parecer nº 2.122/1976 e Resolução nº 54 adotam a terminologia “horas de atividades didáticas”; Formação de Professores da Parte Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau – Parecer nº 4.417/1976 usa a terminologia “horas”; Turismo – Resolução s/nº de 28/1/1971 refere-se a “horas”; Engenharia de Pesca – Resolução nº 1 de 17/3/1982, resultante do Parecer nº 871/1981, utiliza o termo “horas”; Odontologia – Resolução nº 4 de 3/9/1982, decorrente do Parecer nº 370/1982, adota o termo “horas”; Serviço Social – Resolução nº 6 de 23/9/1982, vinda do Parecer nº 412/1982, usa o termo “horas”; Fisioterapia e Terapia Ocupacional – Resolução nº 4 de 28/2/1983, resultante do Parecer nº 622/1982, utiliza o termo “horas”; Agronomia – Resolução nº 6 de 11/4/1984, decorrente Parecer nº 1/1984, utiliza o termo “horas”; Engenharia Agrícola – Resolução nº 7 de 11/4/1984, resultante do Parecer nº 1/1984, usa o termo “horas”; Engenharia Florestal – Resolução nº 8 de 11/4/1984, decorrente do Parecer nº refere-se a “horas”; Zootecnia – Resolução nº 9 de 11/4/1984, oriunda do Parecer nº 1/1984, utiliza o termo “horas”; Medicina Veterinária – Resolução nº 10 de 11/4/1984, vinda do Parecer nº 1/1984, adota o termo “horas”; Desenho Industrial – Resolução nº 2 de 16/6/1987, por conta do Parecer nº refere-se a “horas” e “duração semestral”; Oceanografia – Resolução nº 4 de 6/11/1989, decorrente do Parecer nº 292/89, utiliza “horas”; Administração – Resolução nº 2 de 4/10/1993, oriunda do Parecer nº 433/1993, usa o termo “horas”; Letras – Parecer nº 236/1965 adota o termo “horas-aula – a Portaria Ministerial 168/1965, que se reporta ao Parecer nº 236/1965, adota a terminologia “horas de atividades”; Economia Doméstica – Parecer nº 352/1966 utiliza o termo “horas-aula” porém, a resolução resultante deste s/nº de 28/6/1966 adota a terminologia “horas de atividades”; Direito – Parecer nº 162/1972 utiliza tanto o termo “horas” quanto “horas-aula”, já a Resolução nº 3 de 25/2/1972 refere-se a “horas de atividades”.
- 15 Como se vê nos seguintes casos: Agrimensura – Parecer nº 916/1965 e Portaria normativa nº 315 de 31/1/1965 usam a terminologia “horas-aula” e “duração anual” do curso; Dança – Parecer nº 641/1971 utiliza o critério de “duração anual”, já a Resolução s/nº de 19/8/1971 utiliza o termo “horas-aula”; Meteorologia – Parecer nº 1.768/1973 refere-se à “duração anual”, no entanto a Resolução nº 24 de 21/12/1973 adota o termo “horas-aula”; Agronomia – Parecer nº 67/1975 usa o critério de “duração anual” do curso, porém a Resolução nº 38 de 22/1/1975 traz além de “duração anual” o termo “horas-aula”.
- 16 Como se vê nos seguintes casos: Filosofia – Parecer nº 277/1962 usa o critério “duração anual”, já a Resolução s/nº de 20/10/1962 adota o termo “horas de atividades”; Geografia – Parecer nº 412/1962 utiliza o critério de “duração anual” e a Resolução s/nº de 19/12/1962 adota o termo “horas de atividades”; Medicina – Parecer nº 506/1969 adota o termo “horas”, no entanto a Resolução nº 8 de 8/10/1969 refere-se ao critério de “duração anual”; Nutrição – Parecer nº 2.308/1974 utiliza o critério de “duração anual” e a Resolução nº 36 de 23/12/1974 adota o termo “horas”; Geografia – Parecer nº 412/1962 utiliza o critério de “duração anual” e a Resolução s/nº de 19/12/1962 adota o termo “horas de atividades”.

fixação da carga curricular em anos de duração e horas ou horas de atividade, e mais especialmente a fixação da carga curricular em horas ou horas de atividade, sinalizam, a priori, espaço para maior diversificação dos componentes curriculares, embora se deva ter claro que tal não necessariamente ocorra, especialmente no contexto da fixação simples em anos de duração onde o que pode estar ocorrendo é justamente a repetição da fórmula histórica do império, associada aos currículos unificados.

Neste compasso, o primeiro currículo mínimo fixado para os cursos de Direito, veiculado pelo Parecer 215, do Conselho Federal de Educação (CFE), de 15/09/1962, homologado pela Portaria Ministerial de 4/12/1962, além de fixar o leque de disciplinas obrigatórias, fixou a duração do curso em cinco anos, fundamentando a mesma na tradição histórica nacional. Nesta perspectiva, o referido parecer limitou-se a fixar as *disciplinas obrigatórias*, quase no mesmo compasso em que outrora eram fixadas as *cadeiras* – apenas deixando de fixar a localização das mesmas no quadro de sequência lógica do curso.

Todavia, não deixa de ser relevante o fato de que no citado Parecer, em seu segundo parágrafo, o CFE houvesse recomendado, expressamente, a prerrogativa para que os estabelecimentos de ensino viessem a fixar uma *parte complementar*, “além das *cadeiras* indicadas”. Nesta pequena diretriz dois horizontes distintos: primeiro uma remessa ao passado histórico, referindo-se às *disciplinas* como *cadeiras* e, por outro lado, uma expressa abertura para o currículo agregar “uma parte complementar”, o que efetivamente transcenderia a mera possibilidade de novas *disciplinas* ou *cadeiras*, se de fato as instituições assim pretendessem, embora se deva ter claro que a imensa maioria dos cursos sequer agregou novas disciplinas, tendo tratado a perspectiva do currículo mínimo como se fosse pleno.

De qualquer forma, tanto no regime anterior como logo após a vigência da primeira LDB, sob a égide do referido Parecer CFE 215/1962, não há que se falar, pelo menos em termos normativos, em fixação de carga horária (seja em hora-aula ou hora-atividade) para os cursos de Direito, tendo-se claro que o espaço de inovação veiculado pelo CFE foi ocupado da mesma forma que em todas as alterações pregressas: inclusão de *disciplinas* (*cadeiras*). E só.

Aproximadamente 10 anos depois, já sob a égide do artigo 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e com fundamento no Parecer nº 162/1972, devidamente homologado, sobreveio a Resolução CFE nº 3, de 25 de fevereiro de 1972, a qual estabeleceu novo currículo mínimo para os cursos de Direito.

No que tange a carga do curso, há que se destacar uma profícua inovação: O Art. 2º Resolução CFE nº 3/1972 fixou o mínimo de 2.700 horas de atividades para o curso de Direito, abandonando o critério de anos fixos, em prol de uma faixa elástica de integralização, que abrangeria o mínimo de quatro e no máximo sete anos letivos. Inovou tanto porque abriu o leque de possibilidades

dos componentes, tratando a carga do curso como *horas de atividades* (e não de *horas-aula*) como porque reconheceu ser mais precisa a fixação da carga total em horas, deixando o tempo de integralização para o prudente juízo discricionário da instituição.

Nesse contexto, a referida Resolução optou por denominar os componentes curriculares como *matérias*, tendo apresentado, em seu Art. 1º, um rol inicial de 11 matérias obrigatórias, divididas entre básicas¹⁷ e profissionais¹⁸, tendo inovado ao determinar a inclusão de mais 2 matérias obrigatórias, a serem escolhidas pela instituição a partir de um rol fixo contendo outras 8 matérias¹⁹.

Esta inusitada solução certamente está vinculada a dois fatores: a triste perspectiva de que as instituições em geral pouco haviam acrescentado aos seus cursos sob a égide do currículo mínimo anteriormente fixado, fazendo pleno o que deveria ser mínimo, e o próprio interesse dos estudiosos dessas matérias em incluí-las no novo currículo mínimo, na já tradicional romaria de interesses pontuais por novos mercados ou postos de trabalho, que sempre acompanha as janelas onde se fomentam alterações curriculares, até os dias de hoje.

De qualquer forma, é preciso ter claro que esse leque de disciplinas a serem incluídas – que poderia inclusive transcender ao número de duas – não esgotaria a autonomia dos cursos para incluir outras matérias obrigatórias, tanto porque não se pode esquecer que se trata (ainda) de *currículo mínimo*, tanto mais porque o próprio Art. 3º da mesma Resolução preconizaria que além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderiam criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas na Resolução e em outras que fossem indicadas nos currículos plenos.

Há, todavia, uma outra inovação bem mais profunda – e que poderia ser considerada revolucionária num contexto mais criativo e menos tradicional: o Parágrafo único do Art. 1º da mesma norma incluiu a exigência de dois distintos componentes curriculares, sem nominá-los como matéria, disciplina ou cadeira, quais sejam, *litteris*:

- a) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;
- b) O Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com

17 A – Básicas: 1. Introdução ao Estudo do Direito; 2. Economia; 3. Sociologia.

18 B – Profissionais: 4. Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro); 5. Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão); 6. Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial); 7. Direito Comercial (Comerciante – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falência); 8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista); 9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Fundação Pública); 10. Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução); 11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução).

19 12/13. Duas dentre as seguintes: a) Direito Internacional Público; b) Direito Internacional Privado; c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal); d) Direito da Navegação (Marítima); e) Direito Romano; f) Direito Agrário; g) Direito Previdenciário; h) Medicina Legal.

predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Diga-se, inicialmente, que a prática de Educação Física, com predominância desportiva, já havia se incorporado na legislação anteriormente, não se constituindo aqui a novidade, embora se deva destacar que tratar-se de um elemento prático que até então jamais constara nas normas relativas aos currículos dos cursos de Direito. O Estudo de Problemas Brasileiros, por outro lado, não passaria de um típico componente disciplinar.

Quanto a *Prática Forense*, sob a forma de *estágio supervisionado*, cuja natureza jamais foi pacificamente compreendida – e sobre a qual já se escreveu mais pormenorizadamente (BIRNFELD, 2017), convém retomar sinteticamente algumas daquelas considerações:

Perceba-se inicialmente que a aparentemente revolucionária e inovadora inserção curricular da “prática forense sob a forma de estágio supervisionado” não se encontra no rol de matérias básicas ou profissionais, mas referida separadamente, em que pese, por exclusão, pareça claro que pretenda centralizar toda a formação prática do aluno abrangendo atividade junto ao foro, forense, e induza a perspectiva de uma vivência profissional necessária, porque sob a forma de *estágio supervisionado*.

Por outro lado, há que se observar, que, até 1972, já havia um *estágio*, nos termos preconizados pelo texto original da LDB, no Parágrafo Único do Art. 68: fora dos currículos, e sob a batuta da corporação profissional, com regulamentação própria, emanada exclusivamente de provimentos do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). O único ponto de contato entre esse *estágio* e os currículos era a peculiaridade de que as instituições que ministrassem cursos de Direito poderiam, mediante convênio, tornarem-se executoras do curso teórico-prático de orientação do estágio da OAB, nos termos dos próprios regimentos da corporação.

Ocorre que o Art. 68 e seu Parágrafo Único foram revogados expressamente pelo Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, numa guinada normativa que tenderia a enfraquecer as corporações profissionais e valorizar mais os diplomas universitários frente a estas, especialmente tendo-se em conta que artigo 27, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 taxativamente fixava que o diploma importava em “capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional”, sem qualquer ressalva (lembrando-se que no texto anterior eram ressalvadas justamente as prerrogativas das corporações).

Nesse compasso, o *Parágrafo Único* da supracitada Resolução CFE 3/1972, criava a obrigação dos cursos exigirem dos alunos *prática forense sob a forma de estágio supervisionado*, inserindo pela primeira vez na história o componente

estágio supervisionado nos cursos jurídicos.

Ocorre que, retomando a tradição do império, da primeira e da segunda república, de alterar currículo por lei (ou Decreto), sobreveio a Lei 5.842, de 6 de dezembro de 1972, cuja ementa sinalizava justamente a necessidade de regular o estágio nos cursos de graduação em Direito, ficando claramente estabelecido, em seu Art. 1º, que para “fins de inscrição no quadro de advogados da Ordem dos Advogados do Brasil”, ficariam “dispensados do exame de Ordem e de comprovação do exercício e resultado do estágio de que trata a Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963, os Bacharéis em Direito” que houvessem realizado, junto às respectivas Faculdades, “estágio de prática forense e organização judiciária” os quais obedeceriam, nos termos do § 1º da mesma norma a “programas organizados pelas Faculdades de Direito”. Poder-se-ia dizer que até se tratava até de um novo componente curricular: *estágio de prática forense e organização judiciária*, aparentemente em substituição à *prática forense sob a forma de estágio supervisionado*. Fosse como fosse, os cursos poderiam regulamentar com exclusividade seu Estágio Supervisionado sem qualquer interferência da OAB e esse estágio ainda teria validade plena, paralela e substitutiva em relação ao Estágio profissional capitaneado pela OAB.

Nesse sentido, a Resolução 15/1973, do Conselho Federal de Educação, chegou a regulamentar o referido estágio, o qual importaria em 300 horas de atividades além do currículo mínimo (Art. 1º I e II); abrangendo matérias essencialmente práticas, não abrangida pelo currículo mínimo (Art. 1º III); incluindo aulas práticas, comparecimento a cartórios, audiências, secretarias, tribunais, além de pesquisas de jurisprudência e participação em processos simulados, fixadas pelas faculdades e coordenadas por um ou mais professores militantes na advocacia (Art. 1º IV e V, VI, VII).

Este contexto durou praticamente um ano: em 10 de dezembro de 1973 sobreveio a Lei 5.960, cuja ementa sinalizava regramento sobre inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil. Em seu Art. 2º restava claro que a única alternativa para dispensar o Exame de Ordem para os diplomados – que, portanto, para terem se formado deveriam ter cumprido a Prática Forense sob a forma de Estágio Supervisionado, seria o cumprimento do estágio regulamentado pela OAB, e, além dele o Estágio de “Prática Forense e Organização Judiciária”, instituído pela Lei nº 5.842, de 6 de dezembro de 1972.

Na prática o Estágio de “Prática Forense e Organização Judiciária”, embora configurado como componente curricular a ser obrigatoriamente ofertado, mas facultativo para o estudante, restou *fagocitado* pelo próprio Estágio regulamentado pela OAB, ganhando ainda mais importância o convênio das instituições com a própria OAB para viabilizá-lo – o que certamente consolidou uma porta para alto grau de interferência direta da própria OAB nos cursos jurídicos.

Assim, restabelecidas, com maior vigor as prerrogativas da OAB em relação a este estágio, consolidou-se, por outro lado, o formato *coimbrão* que, nas Faculdades, houvera se assenhorado daquele estágio curricular preconizado pela Resolução CFE 3/1972 do, de forma que, em regra, o referido dispositivo materializava-se nos cursos sob a forma de uma *cadeira* de Prática Forense, a qual não era forense, porque em geral ministrada em sala de aula, e muitas vezes sequer era prática, cingindo-se ao repisar dos conteúdos teóricos de Direito Processual.

Destarte, no contexto, onde poderia haver um novo tipo de componente curricular prático, obrigatório para todos os alunos, quase nada de novo aconteceu.

De um lado, mais uma disciplina teórica, e de outro, a optativa prática de advocacia, muito mais sob a batuta da OAB do que das instituições de ensino. Segundo Horácio W. Rodrigues (2002, p. 30), na prática, os estágios dos cursos jurídicos restaram vocacionados exclusivamente para a profissão de advogado, o que decorreria de um reiterado erro de interpretação das Resoluções CFE 3/1972 e 15/1973, mormente o CFE reiteradamente houvesse sinalizado a diferença dos estágios em diversos pareceres (225/1973, 660/1974, 1.364/1974, 170/1979, 934/1979, 450/1980, 1.082/1980, 124/1982, 383/1983 e 153/1986).

Esse contexto normativo, contra o qual se ergueram inúmeras críticas e estudos, além de movimentos de variados atores, especialmente a OAB, pela sua Comissão de Ensino Jurídico, perduraria até o fim do ano de 1994, tal como se verá a seguir.

4 A DURAÇÃO, A CARGA DE TRABALHO E OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL DE 1995 A 2004

O final do ano de 1994 foi turbulento para a Educação Nacional. Em 18 de outubro de 1994 o Presidente da República, Itamar Franco, juntamente como o Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel assinaram a Medida Provisória 661, a qual simplesmente acabou com o Conselho Federal de Educação (CFE), transferindo, nos termos do respectivo Art. 3º, suas competências para um novo órgão a ser criado, o Conselho Nacional de Educação (CNE), e extinguindo, de imediato, ao teor do Art. 4º, todos os mandatos dos então membros do CFE, passando, provisoriamente, até 30 de abril de 1995, todas as atribuições do CFE para o próprio Ministério da Educação.

Tal medida, nos termos autorizados pelo regime constitucional então vigente para a matéria, foi sucessivamente reeditada mês a mês, com sensíveis alterações, até ser convertida na Lei 9.131, de 24 novembro de 1995.

Fundado formalmente na autoridade desta Medida Provisória, mais especialmente de uma das suas reedições, a Medida Provisória nº 765 de 16 de dezembro de 1994, mais precisamente em seu Art. 4º o Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, baixou a Portaria 1.886, de 30 de dezembro de 1994, fixando diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

Observe-se que no preâmbulo da norma supracitada, expressamente, o Ministro ancora o conteúdo material da referida Portaria “considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu – MEC”. Nesta perspectiva, a Portaria, que se reveste de um fundamento formal ineludivelmente autoritário, apresenta-se, na sua essência, vinculada a uma histórica e profunda reflexão da área jurídica. Convém resgatá-la, ainda que minimamente:

Segundo Loussia Musse Felix, a década de 1990 seria a primeira década da *reinvenção do ensino jurídico* (FELIX, 2001). Especialmente nessa década, duas histórias paralelas e entrecortadas podem ser contadas, as quais culminarão, entre outros desdobramentos, com a referida Portaria. A primeira é protagonizada pelo Conselho Federal da OAB, mais especialmente pela sua Comissão de Ensino Jurídico. A segunda é protagonizada pelo Ministério da Educação.

No plano da OAB, com o objetivo de enfrentar o problema da “proliferação descriteriosa de cursos desqualificados para a nobre tarefa de formar bacharéis em Direito”, no quadro mais geral da “mercantilização do ensino, da sedução promocional do diploma universitário, da falência da escola brasileira em todos os níveis, do empobrecimento generalizado, dos altos custos dos livros e dos baixos salários dos docentes” (OAB. CONSELHO FEDERAL, 1992, p.7), foi criada, no Conselho Federal da OAB, a *Comissão de Ciência e de Ensino Jurídicos*, composta pelos professores Álvaro Villaça Azevedo, Edmundo Lima de Arruda Jr., José Geraldo de Sousa Jr., Paulo Luiz Neto Lobo e Roberto Armando Ramos de Aguiar.

O primeiro grande trabalho desta Comissão traduziu-se, em 1992, na obra intitulada *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas* (OAB.CONSELHO FEDERAL, 1992), a qual foi colocada à disposição dos Advogados durante a XIV Conferência Nacional da OAB, sendo a seguir disponibilizada aos demais interessados. O nome refletiu com precisão o conteúdo, que, além de sintetizar boa parte da crítica à crise do ensino jurídico, até então desenvolvida de forma relativamente esparsa, sinalizou importantes marcos prognósticos de interferência nesta crise²⁰.

20 Chama atenção a objetividade na organização desta obra: as intervenções dos diferentes autores foram pautadas a partir de um questionário previamente disponibilizado, composto de quinze questões abertas, desde “há uma crise na formação do jurista e na Ciência do Direito”? até “Que sugestões formularia para a melhoria da Educação Jurídica”?, o que permitiu uma importante visualização sistemática e plural a respeito do *estado das coisas*.

O segundo grande trabalho da mesma Comissão, mantida inalterada em sua composição e tornada *permanente* pelo Provimento 76/1992 do Conselho Federal da OAB, traduziu-se em refinada resposta a muitas questões trazidas no primeiro trabalho, que resultou, em 1993, na obra intitulada *Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação* (OAB. CONSELHO FEDERAL, 1993).

Neste trabalho, que igualmente traduz o resultado de um *workshop* realizado sobre a temática em dezembro de 1992, pela primeira vez, de forma absolutamente contundente e direta, é assumida pela OAB a função de *criar critérios para avaliar os cursos jurídicos*. O traço marcante desta obra constitui-se no texto intitulado *Levantamento das Condições dos Cursos Jurídicos no Brasil – Relatório Estatístico*, assinado pelo Professor José Ângelo Belloni, do Departamento de Estatística da Universidade de Brasília (OAB.CONSELHO FEDERAL, 1993, pp 109-143).

Tal texto, em sua versão preliminar, serviu de base para o *workshop* referido. A partir dele e em diálogo com a obra precedente, vários especialistas, em sua maioria participantes do *workshop*, trouxeram as considerações que compõem o restante do livro.

O texto do Professor Belloni constitui-se, em seus próprios termos, no “relatório descritivo dos resultados da pesquisa “Levantamento das Condições dos Cursos Jurídicos no Brasil, realizado no 1º semestre de 1992 em todo o país, pela Comissão de Ciência e Ensino do Direito da Ordem dos Advogados do Brasil” (OAB.CONSELHO FEDERAL, 1993, p.110), o qual foi elaborado a partir de um questionário respondido por 47,8% dos cursos jurídicos existentes.

A partir do *workshop* e de diálogos do referido professor com os professores Paulo Luiz Neto Lobo e José Geraldo de Souza Jr, incluiu-se no texto uma proposta para a classificação dos cursos jurídicos no Brasil (OAB.CONSELHO FEDERAL, 1993 pp 128-141), com o claro propósito de ‘situar os cursos pesquisados em grupos indicativos da sua qualidade, a partir das informações coletadas na pesquisa (OAB.CONSELHO FEDERAL, 1993, p. 128). Quanto a esse texto, é preciso frisar que se trata da primeira publicação a explicitar de forma sistemática e bem organizada quesitos de qualidade dos cursos jurídicos em toda a história do Brasil.

Observe-se que a Comissão tinha clareza de que tal trabalho seria desdobrado em instâncias mais amplas, especialmente junto ao MEC. Em seus termos:

A Comissão guarda a expectativa de poder participar no futuro próximo de um fórum instalado com a cooperação e a solidariedade das instituições de ensino jurídico, do Ministério da Educação, das agências de fomento à elevação da qualidade do ensino e com todos os agentes qualificados para a discussão que apenas se inicia neste campo (OAB.CONSELHO FEDERAL, 1993. p. 29).

Tal perspectiva, de fato, já se desenhara. Em janeiro de 1993 eram nomeados para constituir a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito junto ao MEC os professores José Geraldo de Souza Jr., Paulo Luiz Neto Lobo e Silvino Joaquim Lopes. Observe-se que, sendo os dois primeiros igualmente membros da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito do Conselho Federal da OAB, a unificação de esforços (MEC/OAB) estava potencialmente articulada.

Este é o momento que o MEC efetivamente *entra em cena*. As Comissões de Especialistas do MEC, nos termos da Portaria 287/1992, que as instituiu, tinham o expresso objetivo de prestar assessoria à Secretaria de Educação Superior (SESU) na *instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior nas diversas áreas de formação científica e profissional*. Dentre as suas várias incumbências, estavam incluídas as articulações com as associações profissionais (leia-se OAB) e a *identificação dos fatores relevantes que afetam a eficiência e a eficácia*, bem como o estabelecimento de *padrões mínimos de qualidade*.

Assim, em 1993, a Comissão empenhou-se em abrir um intenso canal de discussão com a comunidade acadêmica, tendo realizado três reuniões regionais subsequentes (Porto Alegre, em abril; Recife em junho e São Paulo em outubro), as quais culminaram com um *Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos* em dezembro do mesmo ano, com 120 delegados inscritos, para tratar da temática *Elevação de Qualidade e Avaliação* (OAB. CONSELHO FEDERAL, 1993, p. 55). Esses seminários pautaram-se por conceber a *elevação da qualidade*, trabalhando paralelamente a *avaliação* e a *reforma dos currículos*. O ano de 1994 vai se caracterizar pelo intenso trabalho da Comissão na sistematização da proposta que viria a ser veiculada pela Portaria 1.886/1994.

Outrossim, a aprovação do *Estatuto da Advocacia* (Lei 8.906), em 4 de julho de 1994, veio a agregar um importante fator: nos termos do respectivo Art. 8º, IV, a aprovação em Exame de Ordem passa a ser requisito incontornável para inscrição no quadro de advogados brasileiros, fazendo com que o Estágio Supervisionado operado pelos Cursos de Direito em convênio com a OAB, que tinha como efeito prático a dispensa do Exame de Ordem, perdesse grande parte de sua importância.

Além disso, outro importante incremento foi trazido pelo Estatuto para a compreensão da legitimidade da OAB para atuar neste contexto: passou a constar expressamente no estatuto normativo: nos termos expressos do Art. 54, inciso XV, o Conselho Federal da OAB torna-se legítimo para colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, constando ainda entre seus deveres o de *opinar*, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento destes cursos. Outrossim, o mesmo

Neste contexto, a Portaria 1.886/1994, nos termos de seu Art. 1º, fixou a

carga horária mínima dos cursos em 3.300 horas de *atividades*, estabelecendo, outrossim, que a duração do curso haveria de se dar em pelo menos cinco e, no máximo, em oito anos letivos, elevando os patamares até então vigentes (2700 horas de atividades e tempo de duração entre quatro e sete anos). Ainda em termos de carga horária, inovou, ao estabelecer, em seu Art. 2º, que o curso noturno, que deveria observar o mesmo padrão de desempenho e qualidade dos cursos diurnos, com um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

No que tange aos componentes curriculares, destaca-se inicialmente que o Art. 6º da Portaria 1.886/1994, seguindo a tradição anterior, listou dois grupos de *matérias* obrigatórias: Fundamentais²¹ e Profissionalizantes²².

O referido Art. 6º inovou, todavia, ao esclarecer que referidas *matérias* poderiam estar contidas em uma ou mais *disciplinas* do currículo pleno de cada curso. Nesta perspectiva, o termo *matéria*, que não havia deixado de ser sinônimo de *disciplina* (nem de *cadeira*), nos termos da LDB então vigente e cujo significado cingia-se a descrição de uma unidade curricular mormente encapsulada num conjunto de aulas e avaliações capitaneadas por um professor, ganhou, no contexto jurídico, um sentido distinto e mais amplo, abrangendo conteúdos específicos dos distintos campos do conhecimento jurídico, os quais, a partir de decisão discricionária pedagógica, iriam servir de lastro para a livre construção de unidades curriculares disciplinares fruto do respectivo desdobramento.

Nesse compasso, o Parágrafo Único do Art. 6º, também de forma inovadora, estabeleceu que as demais matérias e novos direitos haveriam de ser “incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade”. Este dispositivo é melhor compreendido em conjunto com o Art. 8º, o qual preconizou que “a partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho”. Ambos os dispositivos estão focados na liberdade dos cursos para inovar o currículo, para além do mínimo, mantendo o espaço para construção autônoma de componentes, consolidado desde 1962, como já se relatou. É, todavia, abandonada a fórmula anterior, de 1972, de listar disciplinas a serem escolhidas ou mesmo fixar um padrão mínimo e inovação (que era de duas disciplinas da lista), restando, entretanto, em seu lugar, o dever implícito de incorporar *novos direitos* condizentes com as peculiaridades do curso.

Outrossim, o referido Art. 6º proclamou que o conteúdo mínimo do curso

21 I – Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

22 II – Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

jurídico, abrangeria, além das matérias, o componente curricular denominado *estágio*, o qual teria seu extenso e cuidadoso detalhamento por meio dos Art. 10 a 13.

Nestes termos dos referidos artigos, o denominado *estágio de prática jurídica*, seria obrigatório e integrante do currículo pleno, supervisionado pela instituição de ensino superior, e deveria abranger um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle, orientação e avaliação de um núcleo de prática jurídica constituído e organizado pela instituição de ensino. Contaria com atividades exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência atuação em audiências e sessões, vistas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação. As oportunidades para essas atividades poderiam ser complementadas mediante convênios das instituições de ensino com a Defensoria Pública, outras entidades públicas judiciárias empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Note-se, nesta perspectiva, que o *estágio curricular*, indispensável para a obtenção do diploma, restaria sob controle pedagógico exclusivo da instituição de ensino, sem qualquer possibilidade de ingerência da OAB.

Neste mesmo compasso, o Art. 12 esclareceu que o estágio profissional de advocacia, previsto na Lei nº 8.906/1994 (Estatuto da Ordem) teria caráter extracurricular, podendo ser oferecido, inclusive para graduados, pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina, previstas no referido Estatuto.

Assim, a Portaria 1.886/1994 também inovou ao incluir, no Art. 4º, um outro componente curricular obrigatório, as *atividades complementares*, para as quais deveriam ser destinados cinco a dez por cento da carga horária total, devendo serem as mesmas ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno. Trata-se de componente com conformação inédita, que abrange exatamente a possibilidade de escolhas livres de experiências formativas, pelo aluno, dentro e fora da instituição, dentro de um leque de possibilidades regulamentadas no âmbito do curso – uma parcela do currículo a ser construída pelo estudante.

De outra banda a Portaria 1.886/1994 também inovou ao incluir Art. 9º um outro componente curricular obrigatório: a apresentação e defesa de *monografia final*, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo

aluno. A exemplo do *estágio*, deixou a critério da instituição a sua conformação curricular como *disciplina* ou como *componente curricular não disciplinar*, assim como a decisão de quantificar ou não a carga horária de trabalho a ele eventualmente reservada.

Por derradeiro, cumpre considerar que o Art. 3º da Portaria 1.886/1994, ao determinar que o curso jurídico desenvolvesse “atividades de ensino, *pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias*, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior” (grifos nossos), permitiu, além dos componentes curriculares relacionados ao ensino e da respectiva possibilidade de integrar atividades de pesquisa ou extensão em cada uma das disciplinas, também abriu, em paralelo, a porta seu desempenho autônomo, embora se deva ter claro que o cômputo da respectiva carga haveria de ser inserido no contexto das atividades complementares, justo porque nominalmente citadas.

Seja como for, a Portaria 1.886/1994 operou uma verdadeira revolução no que tange a diversificação de componentes curriculares, redimensionando profundamente o *estágio curricular* – quiçá transformando-o para aquilo que deveria ter sido desde 1972 – e trazendo componentes até então jamais vistos em toda a história do ensino jurídico (*monografia e atividades complementares*), destacando-se que dois componentes pelo menos (*estágio e atividades complementares*), perfeitamente definidos e articulados dentro da carga horária total do curso.

Nesta perspectiva, num curso com 3.300 horas, 300 delas seriam destinadas ao componente *estágio*, e outra parcela delas, entre 165 e 330, seriam *atividades complementares*, restando entre 2.670 e 2.835 horas para os componentes teóricos. Trata-se de um contexto a ser destacado, não só pela inserção dos componentes inéditos, mas também pela delimitação absolutamente clara e precisa de como a carga a eles relativos haveria de ser distribuída.

5 A DURAÇÃO, A CARGA DE TRABALHO E OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL 2005 A 2018

No que tange ao pano de fundo relativo ao presente tema, o contexto normativo passa por uma significativa alteração em 1995, cujo foco reside especialmente na alteração do Art.9º, da primeira LDB, o qual fixava originalmente, entre as atribuições do ora extinto Conselho Federal de Educação (CFE), na alínea “e)” a prerrogativa de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70.

Ocorre que entre as sucessivas alterações do referido dispositivo, que se inicia com a já citada Medida Provisória 661, de 18/10/1994 – mais precisamente

a Medida Provisória 992, de 11/5/1995 – ainda antes da conversão da sucessão de reedições que convergiria na Lei 9.131, de 24 novembro de 1995 – incorpora-se na mesma uma significativa alteração, traduzida pela nova redação do já incluído § 2º alínea “c”, do Art. 9º da referida lei, incluindo entre as atribuições da Câmara de Educação Superior, do então criado Conselho Nacional de Educação, a prerrogativa de deliberar “sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação relativos a profissões regulamentadas em lei”.

O dito dispositivo, na redação definitiva que iria ser consolidada na referida Lei 9.131/1995 iria ainda mais longe, estendendo a prerrogativa da Câmara do CNE para deliberar sobre “as *diretrizes curriculares* propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. Todos cursos – e não apenas os relativos as profissões regulamentadas em lei.

Trata-se de um momento sinalagmático, eis que a lógica dos currículos mínimos, para a educação como um todo e no caso do dispositivo em tela especialmente para a educação superior, que pautou toda a vigência da primeira LDB, é definitivamente atropelada por um novo conceito, que definitivamente veio para ficar em seu lugar: *diretrizes curriculares*.

Importante ressaltar que a tramitação das referidas Medidas Provisórias corria junto com o do projeto de lei nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a segunda LDB pátria, a qual viria à luz praticamente um ano depois, em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394, encontrando-se plenamente vigente até hoje, ainda que com várias alterações.

Neste contexto, parte dos debates que dificultavam a própria tramitação da nova proposta da LDB foram literalmente *resolvidos* pelo verdadeiro enxerto feito quase um ano antes por meio da referida lei 9.131/1995.

Isso explica porque na própria LDB atualmente vigente, no Art. 92, que trata justamente da revogação da lei, 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (antiga LDB), explicitamente é determinada a não revogação dos dispositivos alteradas pela Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. E também explica, de outra banda, porque na atual LDB não há nenhum dispositivo que faça referência a diretrizes curriculares para o ensino superior, como não há (nem poderia haver) sobre currículos mínimos ou unificados.

Neste compasso, a atual LDB diz muito mais pelo que não fala do que pelo que expressa. Trata-se de um texto efetivamente enxuto, se comparado com a proposta inicial, e o principal resultado deste enxugamento é um grande espírito de liberalidade e de aposta na autonomia institucional, ancorado em balizas normativas efetivamente mínimas.

Nesta direção a expressão *diretrizes curriculares* se situa: não se quer o

Estado fixando *cadeiras, disciplinas* ou *matérias* a serem reproduzidas uníssona e acriticamente pelas instituições de ensino, de sul a norte, mas se quer que as instituições desenvolvam, com autonomia, responsabilidade e fundamentação própria, seus projetos pedagógicos, fixando as habilidades e competências inerentes ao perfil do egresso, assim como seus componentes curriculares, restando ao Estado a fixação das linhas mestras gerais mínimas necessárias, justamente a partir da prerrogativa do CNE para fixação das diretrizes curriculares.

Destaca-se, outrossim, que a primeira LDB, que pretendia fixar justamente *diretrizes*, até o advento das alterações antes referidas, em 1995, jamais houvera fixado qualquer prerrogativa específica para qualquer órgão estabelecer *diretrizes* – certamente porque a concepção vigente era de que própria lei deveria trazê-las, não delegá-las, nem aos órgãos de controle, nem às instituições. O movimento atual é justamente em sentido inverso: mais espaço aos órgãos e deles mais espaço às instituições.

A antiga LDB tampouco não contemplaria em nenhum momento expressões como projeto pedagógico, competências ou habilidades ou quicá, como se viu, conteúdos. Por outro lado, verdade seja dita, o texto da atual LDB, embora tenha abundantemente feito uso desses termos em relação à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio e até para o ensino técnico, praticamente esqueceu dos mesmos quando tratou da educação superior, tendo sido justamente o Conselho Nacional de Educação quem, ao exercer as prerrogativas para fixar *diretrizes curriculares* (termo que como tal, para fins de educação superior não se encontra no texto da LDB) quem espargiu o uso dos referidos termos, usuais em seus plenários, nas suas próprias diretrizes para o ensino superior.

Ressalta-se que, pelo menos, a atual LDB, no inciso II do Art. 53, estabeleceu que as universidades, no exercício de sua autonomia, teriam a prerrogativa de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as *diretrizes gerais pertinentes*”, (grifo nosso), o que efetivamente remete à observância de quaisquer diretrizes fixadas pelo CNE, inclusive as curriculares. Destaca-se, por outro lado, que essa autonomia, embora direcionada formalmente às universidades, espalhou-se, no silêncio normativo, para todas os tipos de instituições de ensino superior. Tipos esses, que, aliás, a LDB também não fixou, limitando-se, no Art. 45 a preconizar que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

Outrossim, como ponto especial deste novo e revolucionário contexto normativo, a atual LDB estabeleceu, no Art. 48, que “os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular”. Novamente aqui o silêncio fala

mais alto: deixou a lei de referir-se à anteriormente fixada finalidade do diploma, qual seja o de “habilitar para exercício de profissão”. Neste novo contexto é a legislação específica referente a cada profissão quem define se o referido diploma, sozinho, habilita ou não ao exercício da mesma.

No universo dos cursos jurídicos, o referido dispositivo se harmoniza perfeitamente como o atual Estatuto da OAB, o qual, como já se viu, exige, além do diploma de bacharel em Direito, justamente a aprovação no Exame da Ordem.

Ainda assim, a novel LDB, em seu Art. 82 preconizou que os sistemas de ensino deveriam estabelecer “as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”, esclarecendo, em seu Parágrafo único, que o “estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica”. Tal dispositivo foi alterado em 2008, com o advento da lei 11.788, de 25 de setembro de 1988, a denominada *Lei do Estágio*, a qual deu redação mais singela ao dispositivo em comento, in verbis: “Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.”, justo porque procurava abarcar de forma mais ampla as questões atinentes ao tema, sem, todavia, descuidar de deixar espaço para a regulação pertinente do referido componente pelos próprios sistemas de ensino.

Neste contexto normativo sobrevive tranquila, por quase uma década, a Portaria 1.886/1994, antes citada, tanto porque relativamente afinada com o novo espírito normativo, tanto mais porque o CNE ocupou-se em longo debate não só sobre as diretrizes curriculares nacionais de cada curso, mas também, antes disso, sobre o próprio tipo de conteúdo normativo deveria ser veiculado pelas mesmas.

Nesta perspectiva, utilizando-se de suas prerrogativas insculpidas no Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024/1961, com redação dada pela Lei 9.131/1995, mantido expressamente por força da Lei 9.394/1996, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, após anos de debates e, no Parecer 583, de 4/4/2001, homologado pelo Ministro em 29/10/2001, decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começaria a aprovar, procurando garantir a *flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares*. O referido parecer ressalta ser fundamental não confundir as *diretrizes que são orientações mandatórias, com parâmetros ou padrões – standard-curriculares que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios*. Outrossim, optou por deixar a definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos para ser objeto de um Parecer e Resolução específica da Câmara de Educação Superior. Nesta perspectiva, determinou

que as diretrizes a serem estabelecidas pelo próprio Conselho para quaisquer cursos deveriam contemplar:

- a) o perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b) competência/habilidades/attitudes;
- c) habilitações e ênfases;
- d) conteúdos curriculares;
- e) organização do curso;
- f) estágios e atividades complementares;
- g) acompanhamento e avaliação.

Neste compasso operam todas as atuais diretrizes curriculares vigentes, observando-se que aquilo que era central nos currículos únicos ou mínimos, a lista de *cadeiras, disciplinas ou matérias*, é hoje, devidamente redimensionado, apenas um dos focos, o constante na alínea “d”, denominado *conteúdos curriculares*, os quais, além de não se confundirem com disciplinas, não podem ser pensados de forma dissociada do perfil pretendido para o egresso, dos objetivos do curso, das competências e habilidades que se pretenda trabalhar.

Ainda assim, é oportuno ressaltar que não se trata apenas de nova nomenclatura para as unidades de oferta de ensino, para as quais os termos *disciplina, matéria* ou *cadeira* poderiam até ser tomados como sinônimos, como fez a primeira LDB. A opção por fixar *conteúdos* encontra-se rigorosamente afinada com o espírito libertário já referido, de forma a permitir que a instituição, em conformidade com o seu projeto pedagógico, sem perder de vista que deva efetivamente trabalhar esses conteúdos com seus alunos, possa organizá-los mais livremente, sem necessariamente enfeixá-los numa disciplina única ou homônima.

Nesta perspectiva, o processo de estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais atuais, convém destacar, tem sido desenvolvido, como regra efetivamente cumprida, a partir de um profundo diálogo com a sociedade e com as entidades de classe, tanto no contexto da proposição das mesmas, pelo MEC, como no âmbito do debate no próprio Conselho Nacional de Educação. Após colher as diversas perspectivas, inclusive por meio de audiências públicas, a Câmara de Educação Superior do referido Conselho debate e aprova o correlato Parecer, que normalmente já contém a minuta da Resolução que fixará as futuras diretrizes. Havendo homologação do parecer pelo Ministro, a Câmara de Educação Superior formaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução específica²³.

23 Em que pese o processo centralizar-se no Poder Executivo, não há como deixar de ressaltar que a *práxis* histórica vem se revelando muito louvável, eis que tanto a academia como os órgãos de classe

No contexto supra referido, a partir de importantes interlocuções com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e com a Associação Brasileira de Ensino de Direito (ABEDi), em profícuas audiências públicas, nasceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, nos termos da Resolução 9, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em 29 de setembro de 2004.

Em conformidade com o contexto já desenhado, dizendo de forma sintética, as DCN focam-se fortemente no necessário desenho do Projeto Pedagógico do Curso, o qual, longe dos padrões unificados do império, requer objetivos gerais do curso contextualizados em relação a inserção institucional política, geográfica e social, nos termos do § 1º do Art. 2º da referida norma. Nestes termos, mais do que uma abertura para um leque de possibilidades criativas coerentes, há uma própria determinação normativa para que tal ocorra, convocando as instituições a um exercício pedagógico com alta carga de planejamento estratégico, abrangendo a arregimentação adequada de componentes pedagógicos de ensino e avaliação, disciplinares ou não disciplinares, teóricos e práticos, para dar completude a um objetivo detalhadamente traçado.

Neste contexto, o Art. 2º é categórico ao afirmar que a organização curricular do curso de Direito se expressa através do seu projeto pedagógico, o qual deve abranger:

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os *conteúdos curriculares*, o *estágio curricular supervisionado*, as *atividades complementares*, o sistema de avaliação, o *trabalho de curso* como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (grifos nossos).

Observe-se que, longe do tempo dos currículos restritos a disciplinas, a norma, já de início, elenca explicitamente os distintos componentes curriculares: *conteúdos, estágio, atividades complementares e trabalho de curso*.

Antes de discorrer sobre os mesmos, convém destacar que a referida Resolução CES/CNE 9/2004 é silente quanto a carga horária e tempo de duração dos cursos – em que pese determinar que o respectivo Projeto Pedagógico deva fixar sua duração e a carga necessária a sua integralização ao teor do Art. 2º, caput, e § 1º, III – remetendo, todavia, expressamente, ao teor do Art. 11, para posterior Resolução essa fixação.

tem comparecido as audiências e travado ardoroso e profícuo debate. É oportuno ressaltar que tivemos a oportunidade de constatar *in loco* essa perspectiva, acompanhando, entre outros, especialmente o debate da formação de diretrizes para os cursos de *Direito*, como um dos representantes da Associação Brasileira de Ensino de Direito – ABEDi – na verdade acompanhando dos Diretores Horacio W. Rodrigues e Roberto Fragale, na condição de relator/compilador da proposta de então da associação, trabalho que envolveu, a partir de centenas de contribuições numa ampla lista de discussão em e-mails (não havia *whatsapp* na época), a construção de um longo texto, depositário das melhores esperanças dos associados, todos vinculados ao estudo do ensino jurídico.

No plano dos componentes curriculares, e tendo por foco o Art. 5º, Resolução CES/CNE 9/2004, fixando claramente a necessidade de que os componentes tenham como base um projeto pedagógico que os justifique, vê-se que o mesmo inova ao dividir os conteúdos e atividades dos cursos em três eixos e ainda explicitar sua interligação e função: dois de um lado, *Formação Fundamental*²⁴ e *Formação Profissional*²⁵, destinados implicitamente para conteúdos teóricos, e um eixo de outro, focado na *Formação Prática*, com objetivo específico de viabilizar integração entre os conteúdos teóricos e a prática, o qual abrangeria (sem necessariamente restringir-se a estes) o Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Curso e as Atividades Complementares.

Destaca-se, desde já, que embora tanto o Estágio como o Trabalho de Curso revelem-se, intuitivamente, como componentes de natureza prática, o mesmo não se pode dizer, de forma categórica, em relação as Atividades Complementares, as quais, embora possam de fato abarcar experiências práticas, podem também comportar experiências teóricas. Na verdade, a natureza das Atividades Complementares transita exatamente num outro plano, o da flexibilidade curricular – mesmo plano das disciplinas optativas – com a diferença que se trata de componentes dotados de extrema flexibilidade, justo porque livremente compostos pelo estudante, permitindo uma efetiva personalização de sua trajetória formativa, viabilizando assim a agregação de experiências teóricas ou práticas literalmente fora do currículo programado.

Em relação aos ditames de outrora, que chegaram a fixar disciplinas a serem incluídas, a Resolução CES/CNE 9/2004, sem incluir qualquer ditame, deixa implícito que outros conteúdos ou atividades, além desses, encontram-se relativamente livres para serem incluídos, obedecendo, em essência, aos ditames do projeto pedagógico – e da ambição formativa nele contida.

Em relação aos demais componentes, na mesma linha da Portaria 1.886/1994, porém com menos detalhamentos, a Resolução CES/CNE 9/2004 disciplinou o Estágio Supervisionado em seu Art. 7º, tratando-o como “componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando”, e determinando que cada instituição, “por seus colegiados próprios”, aprovasse “o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização”, o qual

24 Com o objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

25 Abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual.

já se aprofundou alhures e cujas considerações aqui sinteticamente se resgata (BIRNFELD, 2017):

O § 1º do mesmo artigo determinava que, como regra, o estágio supervisionado deveria ser “realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente”²⁶, admitindo-se, todavia que em parte, pudesse ser realizado em outros ambientes, a partir de convênios com outras entidades²⁷. Esta dinâmica foi sensivelmente alterada pela Resolução CES/CNE nº 3, de 14/07/2017, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que alterou o referido dispositivo de forma a permitir que o estágio pudesse ser realizado todo ele tanto no Núcleo de Prática Jurídica da instituição como fora dele²⁸, sem, todavia subtrair da instituição o controle pedagógico sobre o mesmo²⁹.

Em relação ao estágio, por derradeiro, cumpre destacar que a Resolução CES/CNE 9/2004, nada dispôs sobre sua carga horária nem sobre a distribuição da mesma em distintas atividades, basicamente vinculando as atividades nele desenvolvidas, ao teor do Art. 7º, “aos desempenhos profissionais desejados,

- 26 Houve quem interpretasse este artigo no sentido de que o “conselho competente” deveria ser o da Ordem dos Advogados, não sendo incomum algumas seccionais da OAB pretenderem “credenciar” os Núcleos de Prática, submetendo-os às suas regras. Nada mais fora do escopo da norma: os núcleos, com diferentes práticas, reais ou simuladas, evidentemente não poderiam ser regulados pela OAB ou por qualquer conselho profissional, eis que se está a tratar de componentes curriculares, exclusivos do Direito Educacional. Neste sentido, havia sido mais feliz o longo detalhamento trazido pela Portaria 1.886/1994, que deixava clara esta perspectiva. Felizmente.
- 27 O convenio poderia ser feito com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.
- 28 A nova redação do § 1º estabeleceu que o “estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado, alternativamente: I – Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar; II – Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados; III – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais; IV – Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.
- 29 Alguma polêmica se estabeleceu sobre o tema, havendo críticas dos estudiosos no sentido de que, a partir da nova redação, as instituições deixariam poderiam *terceirizar completamente* o seu estágio, como se a redação anterior já não permitisse coisa semelhante, pois que, justo por não precisar a “parte” que poderia ser feita fora do ambiente institucional, bem ou mal, dava espaço para que tal fosse feito em 99% da carga. Quanto a esse tema, é preciso deixar claro que, na pior das hipóteses, o *controle pedagógico do estágio* não pode ser dissociado do controle pedagógico do curso, nem poderia deixar de ser exercido pela instituição, em qualquer circunstância. Para começar pelo disposto na própria *Lei do Estágio* (Lei 11.788, de 25/9/2008), para a qual o Estágio é ato educativo escolar supervisionado pela instituição de ensino. Outrossim, ainda se mantinha a obrigatoriedade da existência de um Núcleo de Prática Jurídica institucionalizado, elemento estrutural indispensável do Projeto Pedagógico, ao teor do Art. 2º § 1º inciso IX da Resolução 9/2004, neste ponto inalterada. No mesmo compasso, a nova redação do § 2º do Art. 7º, versão melhorada da redação original, também reforçaria esta perspectiva, ao estabelecer que as “atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica”. De outra banda, a redação do inciso I do § 1º ainda auxiliou a esclarecer a antes mencionada e indevida polêmica sobre qual seria o órgão competente para regulamentar o Núcleo de Prática Jurídica, explicitando tratar-se de um núcleo institucional com “regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente”.

inerentes ao perfil do formando”, deixando claro, todavia, ao teor do Art. 2º, § 1º, III, que o respectivo Projeto Pedagógico do curso, tem o dever de fixar “cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso”.

Por outro lado, a dita Resolução avançou bastante no sentido de configurar o *estágio* com uma dimensão não teórica, notadamente quando se tem em conta, entre outros ditames, que o próprio Art. 5º faz uma clara diacronia entre *conteúdos teóricos* e *atividades*. Isso, de forma alguma, impede – como nunca impediu – que as instituições, por razões burocráticas, o *disciplinarizem*, juntamente com quaisquer componentes do gênero, embora certamente as proíba de emprestar ao mesmo um formato operacional similar ao dos conteúdos teóricos.

O mesmo raciocínio vale para as Atividades Complementares e para o Trabalho de Curso, outros componentes *não teóricos*, sobre os quais convém trazer algumas considerações:

As atividades complementares, ao teor do Art. 8º, apresentam-se, nas mesmas pegadas da Portaria 1.886/1994, como “componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando”, que abrangem “o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico”. A lista, não exaustiva, inclui “a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade”³⁰.

A exemplo do estágio, cumpre destacar que a Resolução CES/CNE 9/2004, nada dispôs sobre sua carga horária, limitando-se a remeter sua fixação para o Projeto Pedagógico (Art. 2º, § 1º, III) e a explicitar, no Parágrafo Único do Art. 8º, que as Atividades Complementares não se confundem com o Estágio Supervisionado ou com o do Trabalho de Curso.

O Trabalho de Curso (TC) é definido no Art. 10 como componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Note-se que não mais necessita expressar-se como monografia, tampouco ser necessariamente avaliado por uma banca, sendo silente a Resolução sobre a necessidade de orientação, sendo todas estas possibilidades, todavia, remetidas, nos termos do Parágrafo único do referido artigo, para regulamentação própria aprovada por Conselho competente, a qual conterà “necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração”.

Não permanece, todavia, o silêncio normativo relativo à carga horária a

30 O que permite inferir que atividades citadas na Portaria 1.886/1994, mais detalhada, como pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno se mantêm viva.

ser (ou não) atribuída ao TC. Ao teor do Art. 2º, § 1º, III, deve Projeto Pedagógico do curso fixar “cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso”, entre as quais certamente se encontra o TC.

Avançando sobre o tema das cargas horárias, convém esclarecer sobre como o CNE tratou efetivamente essa questão. Ao teor do Parecer CNE/CES 583/2001 de 4/4/2001, homologado em 29/10/2001, cujo foco era justamente a orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, ficou estabelecido que a definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos seria objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior. Neste compasso, não é de se estranhar, na Resolução CES/CNE 9/2004, a ausência dessa fixação.

Ela veio a se dar quase três anos depois, a partir do Parecer CES/CNE 8/2007, aprovado em 31/1/2007, da lavra dos Conselheiros Edson de Oliveira Nunes e Antônio Carlos Caruso Ronca, homologado em 13/6/2007, o qual deu origem a Resolução CES/CNE 2/2007, de 18/6/2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Estes dispositivos hão de ser sempre considerados em conjunto com o Parecer CES/CNE 261/2006, da lavra dos Conselheiros Edson de Oliveira Nunes, Milton Linhares e Antônio Carlos Caruso Ronca, aprovado em 9/11/2006 em homologado em 25/06/2007, qual deu origem a Resolução CES/CNE 3/2007, de 2/7/2007 que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências.

A partir dos dispositivos supracitados, os cursos jurídicos, em relação a sua carga horária e componentes curriculares, em síntese, devem observar o seguinte:

- a) conforme o Art. 3º da Resolução CES/CNE 3/2007, a carga horária mínima dos cursos superiores deve ser mensurada em horas (de 60 minutos);
- b) conforme o Anexo a que se refere o Art. 1º da Resolução CES/CNE 2/2007, a carga horária total mínima a ser cumprida pelos cursos jurídicos é 3700 horas (com 60 minutos cada);
- c) conforme o § 2º do Art. 1º da Resolução CES/CNE 3/2007, a definição quantitativa em minutos, do que consiste a hora-aula, é uma atribuição das Instituições de Educação Superior, desde que feita sem prejuízo ao cumprimento das respectivas cargas horárias totais dos cursos³¹;
- d) Conforme o Art. 2º da Resolução CES/CNE 3/2007, a definição da *duração da atividade acadêmica* ou do *trabalho discente efetivo* a compreenderá:

I – preleções e aulas expositivas;

II – atividades práticas supervisionadas, tais como laboratórios, ativida-

31 Nesta perspectiva, as instituições são livres para fixar o tempo de cada hora-aula ministrada (podendo, v.g., fixar em 50, 40 ou 30 minutos), contanto que tenham claro que a carga mínima total, no caso de 3.700 horas de 60 minutos, para os cursos jurídicos, correspondentes a exatos 222.000 minutos, seja efetivamente cumprida.

- des em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo;
- e) conforme o Parágrafo Único do Art. 1º da Resolução CES/CNE 2/2007, a soma da carga horária destinada ao componente curricular *Estágio Supervisionado* com a carga horária destinada às *Atividades Complementares* não pode ultrapassar 20% do total da carga do curso;
 - f) conforme o Art. 2º, incisos III, alínea “d”; e IV da Resolução CES/CNE 2/2007, os cursos jurídicos deverão ser integralizados no prazo mínimo de 5 anos, ressalvada a hipótese do respectivo Projeto Pedagógico justificar a adequação de uma carga horária menor (v.g. um curso de tempo integral).

Estes dois pareceres constituem a principal chave que permite abrir as portas para os mais variados horizontes de distribuição dos diferentes tipos de componentes curriculares pela carga horária do curso, completando as diretrizes já fixadas pela Resolução CES/CNE 9/2004.

Nesta perspectiva, a distribuição da carga pelos distintos componentes para os cursos de Direito, interpretando-se em conjunto a Resolução CES/CNE 9/2004; a Resolução CES/CNE 2/2007 e a Resolução CES/CNE 3/2007, envolveria um total de 3.700 horas, das quais Atividades Complementares e Estágio Supervisionado poderiam abarcar, em conjunto, no máximo 740 horas, restando, no mínimo, 2.960 horas, as quais poderiam abarcar, além das disciplinas teóricas, a carga que viesse a ser atribuída ao Trabalho de Curso e, além desta, as cargas de outras atividades que o Projeto Pedagógico viesse a instituir, tal como se encontrava efetivamente autorizado a fazê-lo.

Na presente conformação normativa, já se encontram as sementes daquilo que ficará mais visível no cenário atual: uma ampla liberalidade para conformar novos tipos de componentes curriculares e atribuir a respectiva carga, justamente porque, ao mesmo tempo em que a carga de estágio e atividades complementares, em conjunto, receberam alguma limitação, a liberdade de criação de outros componentes curriculares não veio com qualquer delimitação de carga horária percentual, como também não existe em relação ao Trabalho de Curso.

6 NOVOS HORIZONTES PARA OS COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E PARA A RESPECTIVA ALOCAÇÃO DE CARGA, A PARTIR DE 2018

O Parecer CNE/CES 635/2018, que deu origem a Resolução CES/CNE 5/2018, que veio a fixar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, após discorrer sobre alta taxa de expansão dos cursos jurídicos desde a edição da Resolução CES/CNE 9/2004, esclareceu, no compasso do já tradicional debate democrático sobre o tema, que “o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito contou

com amplo debate junto aos órgãos de representação profissional, bem como de especialistas e representantes governamentais do campo da educação”, destacando-se, em 2014, por sugestão do Ministro então da Educação o início, no âmbito da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídica da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, os debates sobre uma possível alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Superior. No ano seguinte, o CNE indicou a constituição de uma Comissão³² para revisar a Resolução CES/CNE nº 9/2004, a qual realizou, em 2015 e 2016, uma série de reuniões com especialistas e representantes dos mais diversos segmentos envolvidos (entre as quais ABEDi, OAB, CONPEDI, CAPES, INEP, SERES). A referida Comissão foi então recomposta ao final de 2016³³ e, novamente, em março de 2017³⁴. Além das reuniões, verificou-se no referido ano a participação de representantes do CNE em eventos de discussão e debates junto à sociedade³⁵. O texto inicialmente proposto para as DCNs sofreu inúmeras alterações, vindo a luz, em sua versão definitiva, por meio da Resolução CES/CNE 5, de 17 de dezembro de 2018.

As DCNs instituídas pela referida Resolução CES/CNE 5/2018 mantiveram, no plano geral, a mesma lógica da Resolução CES/CNE 9/2004, notadamente se considerada a perspectiva de considerar em alto grau a autonomia institucional para o desenho de seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), fazendo derivar desse desenho a articulação dos componentes curriculares para a consecução do perfil desejado para o formando.

Observar-se-á, contudo, uma sensível ampliação das possibilidades de expressão desta autonomia, justamente a partir da explicitação de mais possibilidades estratégicas para o processo de ensino-aprendizagem e, além disso – com especial interesse para o presente estudo – pela explicitação efetiva de novos tipos de componentes curriculares.

Comparando-se com referenciais históricos antes trazidos, o atual contexto – distante do tempo e da lógica que embalou os cursos jurídicos brasileiros por quase cento e cinquenta anos – onde só era possível identificar, na práti-

32 A Portaria CNE/CES nº 1/2015 instituiu a Comissão com a seguinte composição: Conselheiros Erasto Fortes Mendonça (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e José Eustáquio Romão (Relatores), Gilberto Gonçalves Garcia, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e Arthur Roquete de Macedo (membros).

33 Portaria CNE/CES nº 13/2016, passando, a partir da reunião de novembro, a ter a seguinte composição: Conselheiros: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Antonio de Araujo Freitas Júnior e Gilberto Gonçalves Garcia (Relatores), Antonio Carbonari Netto, Arthur Roquete de Macedo e José Loureiro Lopes (membros).

34 Portaria CNE/CES 6/2017: Conselheiros Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Antônio de Araújo Freitas Júnior (Relator), Gilberto Gonçalves Garcia e José Loureiro Lopes (membros).

35 Entre os quais Seminário sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, na ABMES, em Brasília, em 14/3/2017; Audiência Pública. Novas DCNs e regras de abertura de novos cursos de Direito, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em 11/4/2017; II Audiência Pública para debater as propostas para reformulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito, CFOAB – CNEJ/GAC, em Brasília, em 6/6/2017; e Painel sobre Educação Jurídica: a proposta de novas DCNs, CONPEDI, em Brasília, em 21/7/2017, com a presença da ABEDi.

ca, um único tipo de componente curricular (a disciplina teórica), a partir das atuais diretrizes, é possível enumerar pelo menos seis tipos de componentes curriculares, a saber:

- a) Disciplinas teóricas;
- b) Atividades de Prática Jurídica;
- c) Atividades Complementares;
- d) Trabalho de Curso;
- e) Atividades Curriculares de Extensão;
- f) Atividades Curriculares Dirigidas.

Nesta perspectiva, passa-se a examinar cada um desses componentes nos distintos tópicos abaixo, não sem antes tratar da carga horária do curso, justamente para permitir que em cada um dos tópicos já se possa vislumbrar as respectivas possibilidades de alocação de carga.

6.1 CARGA HORÁRIA TOTAL E DURAÇÃO DO CURSO

Saindo da lógica de deixar para norma específica a fixação da carga do curso (e dos próprios pareceres do CNE que orientaram este procedimento) o Art. 12 da Resolução CES/CNE 5/2018 estabeleceu que os “cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h”³⁶.

Há, de fato, talvez, um motivo técnico para a carga horária ter sido trazida para a nova norma, em que pese, insista-se, contrariar diretriz geral do próprio CNE: isso tem a ver com o Art. 13 da mesma Resolução CES/CNE 5/2018, que estabeleceu, simetricamente ao que fora disposto na Resolução CES/CNE 2/2007 que o “curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada as *atividades complementares* e de *prática jurídica*”. Note-se que o dispositivo similar, o Parágrafo Único do Art. 1º da Resolução CES/CNE 2/2007 falava em 20% de carga destinado a *estágios* e *atividades complementares*, enquanto que o supra referido novel dispositivo refere-se a até 20% para *prática jurídica* e *atividades complementares*. Ocorre que o termo *estágio*, que se encontrava em quase todas as redações propostas para a atual Resolução foi substituído, ao final, pela expressão *prática jurídica*. Nesta perspectiva – certamente fez muito sentido harmonizar-se tecnicamente o espírito da norma anterior: o de reservar o máximo de 20% para estes componentes.

Seja como for, é preciso ter claro que, da carga total do curso cuja distri-

36 Chama a atenção, todavia, o fato de que a carga horária total foi mantida nas mesmas 3700 horas, exatamente como foram, como se viu, antes fixadas pela Resolução CNE/CES 2, de 18 de junho de 2007 – a qual, alias, a própria Resolução CNE/CES 5/2018 faz determinação expressa para ser cumprida. Há, todavia, uma sutileza: fala-se hoje – numa terminologia até então inédita – em *carga horária referencial* e não em *carga horária mínima*, tal qual constara na Resolução CNE/CES 2, de 18 de junho de 2007. Talvez seja o reconhecimento oficial de que, na prática, as cargas mínimas haveriam de se converter em máximas. Oxalá que não.

buição há de ser fixada pelo Projeto Pedagógico (Art. 2º, § 1º, IV), no máximo 20% poderão ser dedicadas aos ditos componentes (prática jurídica e atividades complementares), o que, no caso de um curso com as 3700 horas exatas, envolve o máximo de 740 horas.

Ao mesmo tempo em que remete ao Projeto Pedagógico sua fixação (Art. 2º, § 1º, IV), a nova Resolução é silente quanto ao tempo de duração do curso, sendo de se fazer remissão ao Art. 2º; III, alínea “d”; e IV da Resolução CES/CNE 2/2007, plenamente vigente, o qual fixa, para os cursos jurídicos, a integralização em prazo mínimo de 5 anos, ressalvada a hipótese do respectivo Projeto Pedagógico justificar a adequação de uma duração menor, como pode ser o caso de um curso em tempo integral.

Não há como deixar de mencionar, ainda no que diz respeito a carga horária, o disposto na recente Portaria MEC 1.428, de 28/12/2018, a qual “Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade de distância em cursos de graduação presencial”. In verbis, o respectivo Art. 2º:

Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade de distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. As disciplinas na modalidade de distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas. (grifos nossos).

Pelo texto, qualquer curso de Direito, ainda que recentemente autorizado, e de uma instituição sem qualquer experiência em Educação a Distância (EAD), pode ofertar, até o limite de 20% da carga (que pode ser teórica ou prática) em EAD, o que significa até 740 horas em um curso com 3700 horas.

Se a instituição, por outro lado, possuir, entre outros poucos requisitos, experiência em EAD, com boa conceituação institucional e pelo menos um curso EAD, de qualquer área, bem conceituado e também ofertado na modalidade presencial, nos termos do Art. 3º, o “ limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento)”³⁷.

37 São requisitos a serem observados e mantidos, entre outros gerais: I – a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional – CI igual ou superior a 4 (quatro); II – a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade de distância, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES; III – os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro); e IV – A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018.

Em se tratando de um curso de Direito com 3.700 horas, isso significa 1.480 horas em EAD, restando 2.220 horas para atividades presenciais.

Embora a referida Portaria traga, além destas possibilidades, correlatas responsabilidades, em termos de regulação, é inevitável perceber que a dinâmica da carga horária como um todo e da própria operacionalidade do curso resta profundamente reconfigurada a partir destas novas possibilidades. Em que pese não se tenha a pretensão de enquadrar a oferta de conteúdo ou atividade em EAD como um novo tipo de componente curricular – justo porque a EAD que veicular distintos tipos de componentes – a tentação é efetivamente grande, notadamente quando se compara uma oferta de disciplina em EAD (nas dezenas de modelos possíveis) com a oferta de uma disciplina no histórico formato *coimbrão*.

6.2 DISCIPLINAS TEÓRICAS

Fazendo uso dos termos constantes no Art. 2º da Resolução CES/CNE 3/2007, a carga horária do curso abrangerá as denominadas *preleções e aulas expositivas*. As referidas *aulas expositivas*, teóricas, são preconizadas, para os cursos jurídicos, quando se vislumbra, em especial, os incisos I, II do Art. 5º da Resolução CES/CNE 5/2018, que se refere a três perspectivas formativas, duas das quais envolvendo desenvolvimento de conteúdos de Formação geral³⁸ e Formação técnico-jurídica³⁹, cuja natureza é explicitamente teórica⁴⁰, em que pese não exclusivamente teóricas⁴¹. Com natureza também se apresentam os necessários temas transversais que devem integrar o currículo⁴², bem como os conteúdos com função relacionada a diversificação curricular⁴³.

38 Com o objetivo expresso de “oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia”.

39 Abrangendo, “além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos”.

40 O inciso III do mesmo Art. 5º, que trata da terceira perspectiva formativa, a *Formação prático-profissional*, que objetiva justamente a integração entre a prática e teoria, faz menção expressa aos “conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas”.

41 O § 1º do Art. 5º determina que as “atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas”.

42 Nos termos do § 4º do Art. 2º o “PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena, entre outras.”

43 Nos termos do § 3º do Art. 5º, tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular

O percentual de carga horária destinada a estes conteúdos, assim como a definição de cada uma das cargas há de ser fixada no Projeto Pedagógico (Art. 2º, § 1º, IV), não havendo, a priori, qualquer percentual mínimo fixado pelas normas em comento.

Há que se ter claro, por outro lado, que o percentual da carga curricular a ser ocupada pelas *aulas expositivas* (ou no mínimo *predominantemente expositivas*) é determinado inversamente pelo percentual de carga que vier a ser fixado para os demais componentes. Quanto mais percentual de carga aos demais componentes, menos percentual de carga para *aulas expositivas*.

6.3 ATIVIDADES DE PRÁTICA JURÍDICA

As Atividades de Prática Jurídica constituem-se no novo revestimento formal do componente até então denominado Estágio Supervisionado⁴⁴. Trata-se, ao teor dos artigos 2º, III e § 1º, X; 5º, III; e 6º, caput e parágrafos, todos da Resolução CES/CNE 5/2018, de componente curricular obrigatório, integrante do eixo de formação prático-profissional, indispensável a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, a ser regulamentado no âmbito de cada instituição, com diferentes formas e condições de realização.

Este componente, para sua operacionalização, requer a implantação, devidamente regulamentada pela instituição, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, “ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso” (Art. 6º § 1º), devendo incluir, entre outras, por expressa determinação da norma, “práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico” (Art. 6º § 6º).

Embora o Núcleo de Prática Jurídica envolva ambiente estritamente institucional⁴⁵, tanto para fins de desenvolvimento das atividades como da respectiva coordenação, o § 3º do referido artigo abre a possibilidade para que as

novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

44 Não há como deixar de ressaltar que esta alteração se deu nas versões finais do texto a partir do protagonismo e da insistente colaboração do Professor Horácio W. Rodrigues, nos mais diversos fóruns em que se manifestou sobre o tema, afora a remessa de suas considerações diretamente ao CNE. Em sua perspectiva, em essência, não havia sentido em denominar *Estágio Supervisionado*, o qual possui disciplina legal específica, um conjunto de práticas historicamente abarcadas pela expressão que efetivamente não se conformariam nesse regramento, entre as quais as denominadas práticas jurídicas simuladas. Não há como deixar de reconhecer razão em seus argumentos, sem, contudo, deixar de lembrar, também, que, historicamente, quando a expressão Estágio Supervisionado foi introduzida, ainda que sem o êxito pretendido, em 1972, tinha por foco justamente tirar os cursos jurídicos do contexto onde o único componente curricular era a sala de aula. Neste sentido, nossa homenagem póstuma a expressão, ora devidamente reduzida a seu significado fora do direito educacional, pela sua secular contribuição.

45 Ao teor do § 2º do Art. 6º, as “IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente”.

atividades possam ser realizadas, “além de na própria Instituição de Educação Superior”, em ambientes externos⁴⁶, situação na qual, inevitavelmente, assumirão a conformação de Estágio Supervisionado, regulado pela Lei 11.788/2008, o que é de fato facultado pelo § 5º do mesmo artigo, que também, por outro lado, faculta a possibilidade de instituição de atividades simuladas ou reais, tudo em conformidade com o previsto pelo PPC.

Neste contexto, observa-se a plena entrega, ao PPC (e portanto ao domínio da própria instituição) um imenso leque de possibilidades de configuração para a prática jurídica, especialmente no que tange a distribuição entre as atividades práticas reais ou simuladas, não sendo impossível uma configuração em que não haja nenhuma prática real (apenas simuladas), todas realizadas na instituição, bem como, por outro lado, uma configuração onde predominem práticas reais, realizadas em imensa maioria fora da instituição, restando ao NPJ um caráter complementar dos aprendizados práticos não obtidos externamente⁴⁷.

De qualquer forma, o *quantum* de atividades, práticas ou simuladas, assim como a respectiva carga horária, individual ou total, resta completamente aberto e livre, eis que, como já se viu, a Prática Jurídica não apresenta um percentual mínimo obrigatório, sendo o seu máximo, por outro lado, fixado, em conjunto com as Atividades Complementares, em até 20% da carga do curso.

Seja como for, o PPC não pode se furtar ao dever de fixar o respectivo percentual (Art. 2º, § 1º, IV).

6.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As Atividades Complementares, referidas no 2º, IV e § 1º, XI da Resolução CES/CNE 5/2018, como integrantes necessários do PPC, são disciplinadas especificamente no Art. 8º da mesma Resolução, sendo caracterizadas expressamente como:

[...] componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o **reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências**, obtidas **dentro ou fora do ambiente acadêmico**, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, **a critério do**

46 Três são as hipóteses legais: I- em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

47 Auxilia esta possibilidade o § 4º, para o qual as “atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do núcleo de práticas jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.”, o qual permite, v.g., que um curso fixe um conjunto de práticas que devem ser cumpridas por cada estudante, as quais ele deve buscar, prioritariamente, junto a estágios externos suprimindo, no NPJ da instituição, por práticas simuladas, as práticas que não realizar externamente, funcionando o NPJ basicamente como uma central de controle de práticas e, supletivamente, como espaço de complementação.

estudante, respeitadas as normas institucionais do curso”. (grifos nossos).

Observe-se que a nova conformação normativa avança em vários sentidos. Em primeiro lugar porque não inclui as Atividades Complementares em nenhum eixo de formação institucional (Art. 5º), como havia feito a Resolução CES/CNE 9/2004, justamente porque reconhece que se trata de componente absolutamente flexível, livre das pretensões formativas do Projeto Pedagógico institucional ainda que nele deva estar previsto justamente para garantir a prerrogativa estudantil de conformar, ao menos em parte, sua própria formação.

Um componente que abre um espaço personalíssimo, que envolve justamente uma pequena parcela do currículo onde o estudante, respeitadas margens mínimas institucionais, “a seu critério”, pode escolher, dentro ou fora da instituição, permitindo a aquisição de conteúdos, habilidades ou competências que julgar convenientes para sua formação. Nesse compasso, chama a atenção que a nova redação suprimiu a diretiva anterior, constante na Resolução CES/CNE 9/2004, constante no referido Art. 8º, que determinava que o reconhecimento dessas atividades deveria se dar “por avaliação” da instituição.

A exemplo da Prática Jurídica, as Atividades Complementares não apresentam um percentual mínimo obrigatório a ser fixado no PPC – em que pese se deva ter claro não ser possível as instituições esvaziarem seu conteúdo com fixações mínimas irrazoáveis – sendo o seu máximo, por outro lado, fixado, em conjunto com a própria prática jurídica em até 20% da carga do curso, tendo-se claro que o PPC não pode se furtar ao dever de fixar o respectivo percentual (Art. 2º, § 1º, IV).

6.5 TRABALHO DE CURSO

O Trabalho de Curso, referido no 2º, VI e § 1º, XII e no Art. 11 da Resolução CES/CNE 5/2018, como integrante obrigatório e necessário do PPC, requer que as instituições, ao teor do Parágrafo único do Art. 11 “emitam regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração”.

Como se vê, trata-se de componente com configuração absolutamente aberta, que envolve, em essência, um trabalho a ser feito pelo estudante, em algum momento do curso, que deverá ser avaliado pela instituição. Qual tipo de trabalho (monografia, artigo, relatório, peça processual, outro ou mesmo mais de um tipo, a escolha do estudante)?, qual autoria (individual ou coletiva), que tipo de avaliação (banca ou individual)?, qual forma de produção (individual ou orientada)? Todas estas respostas ficam na órbita da decisão institucional, em conformidade com o pretendido e disciplinado pelo respectivo Projeto Pedagógico e devidamente justificado no mesmo.

Quanto a carga a ser atribuída, ao teor do Art. 2º, § 1º, IV, deve o Projeto Pedagógico do curso fixar “cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso”, o que evidentemente se estende ao TC, devendo se ter claro, outrossim, que, ao teor do Parágrafo único do Art. 8º, a respectiva carga não deve ser confundida com aquelas relativas à Prática Jurídica e as Atividades Complementares, justamente porque os respectivos componentes não devem ser confundidos.

6.6 ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO

O § 3º do Art. 2º da Resolução CES/CNE 5/2018, estabelece que as atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa. Outrossim, o Art. 7º estabelece que os cursos:

[...] deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

Até aqui, observados apenas os dispositivos citados, se poderia deduzir que se trata de um componente curricular facultativo, ou, quiçá, como meros complementos das próprias atividades de ensino, indissociados destas, ou, ainda, como experiências a serem computadas como atividades complementares, como, aliás, usualmente tem sido.

Não é, todavia, mais assim. Ocorre que na mesma data em que fora republicada a Resolução CES/CNE 5/2019, 19 de dezembro de 2018, foi também publicada a Resolução CES/CNE 7/2019, a qual estabelece as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências”.

Embora não caiba aqui um estudo aprofundado sobre este novo componente curricular, não só dos cursos jurídicos, mas de todas as graduações, convém trazer alguns dos elementos essenciais que o caracterizem, com foco em sua inserção nos cursos jurídicos.

Neste contexto, a extensão é caracterizada pela dita Resolução como componente curricular autônomo, vinculado a toda a política institucional e à política do próprio curso⁴⁸, integrante de cada uma das matrizes curriculares dos

48 Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios

cursos⁴⁹, cuja carga horária ou créditos devem ser devidamente computados aos estudantes atuantes.⁵⁰

A Resolução CES/CNE 7/2019 definiu, em essência, as atividades de extensão como intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas, vinculadas à formação do estudante⁵¹, a serem expressas em diferentes modalidades, nos termos de cada PPC⁵².

O ponto de maior inflexão, todavia, especialmente para o presente, estudo é o fato de que o Art. 4º da referida norma estabeleceu que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação”, horas essas que deverão necessariamente “fazer parte da matriz curricular dos cursos”.

Neste compasso, a fixação, pela Resolução CES/CNE 7/2019, da carga horária mínima de 10% em Atividades de Extensão faz deste componente o único, dentre todos, que se apresenta com carga mínima a ser cumprida⁵³ – o que significa, num curso com carga horária de 3.700 horas, pelo menos 370 destas.

Destaca-se, todavia, não haver proibição de que o cômputo desta carga possa ser feito de forma transversal, abrangendo outros componentes curriculares que tenham natureza extensionista, como, v.g., pode ser o caso de um Escritório Modelo institucional onde seja feito atendimento direto ao público externo. Certamente as práticas ali realizadas, além de constituírem-se como *atividade de prática jurídica*, devidamente computadas como tal, também são *extensionistas*, justo porque se enquadram perfeitamente no conceito normativo supra exposto (intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas, vinculadas à formação do estudante).

6.7 ATIVIDADES CURRICULARES DIRIGIDAS

As inovações, todavia, não param neste ponto. A Resolução CES/CNE

49 Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

50 Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação. [...]

Art. 16 As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo.

51 Art. 7º São consideradas atividades de extensão as **intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas** às instituições de ensino superior e que estejam **vinculadas à formação do estudante**, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias. (grifos nossos).

52 Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades: I – programas; II – projetos; III – cursos e oficinas; IV – eventos; V – prestação de serviços. Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

53 Como em outros tempos, já foi o próprio Estágio, ou mesmo as Atividades Complementares.

5/2018 introduziu mais uma possibilidade de componente curricular, o qual, a falta de melhor denominação, se tem chamado de Atividades Curriculares Dirigidas. Sua origem encontra-se no Art. 9º, in verbis:

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação as suas inserções no âmbito geográfico e social, **as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares** que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de **estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente**, com planejamento prévio definido em **plano de ensino**, nos termos do parágrafo único do artigo 3º. (grifos nossos).

O texto, extremamente aberto, deixa claro, em essência, tratar-se de componente curricular específico, cuja natureza pode ser teórica ou prática, que opera sob o controle de um docente em conformidade com o respectivo plano de ensino.

A menção ao *plano de ensino* eleva, à primeira vista, o componente à condição de apêndice de uma disciplina, a ser considerado individualmente, inclusive e especialmente para fins de carga horária, abrangendo, v.g., atividades extraclasse a elas relacionadas.

Mas nada impede, por outro lado, considerando os termos abertamente fixados, uma estruturação deste componente de forma livre, como poderia ser vinculando-o a iniciação científica, ao desenvolvimento de uma pesquisa orientada, conformando-se, assim, sem prejuízo de outras conformações, como *Atividade Curricular de Pesquisa*, nos mesmos termos em que se pode – e se deve – fixar um *Atividade Curricular de Extensão*. O próprio § 3º do Art. 2º da Resolução CES/CNE 5/2018, já citado, estabelece que as atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa. Se a extensão se apresenta com a autonomia curricular antes relatada, nada impede que o mesmo se projete para a pesquisa.

Trata-se, de qualquer forma, do único componente curricular de natureza facultativa às instituições, que efetivamente não são obrigadas ao seu **oferecimento**, senão pelo seu próprio Projeto Pedagógico. Caso opte por incluí-lo no mesmo, inevitável que lhe deva ser atribuída a carga horária respectiva, tal como preconizado pelo Art. 2º, § 1º, IV, que determina devam ser incluídas no PPC “cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso”.

7 CONCLUSÃO

Observado todo o detalhado e inédito contexto atual que envolve a variedade de tipos de componentes curriculares, assim como a complexidade da

atribuição da respectiva carga horária, que efetivamente em muito se diferencia de todos os respectivos precedentes históricos examinados, há que se considerar que uma nova era de possibilidades encontra-se aberta para a configuração da carga horária dos cursos jurídicos, especialmente de sua distribuição neste agora vasto número de componentes de diversos tipos. O espaço para a criatividade encontra-se efetivamente lançado – com todas as possíveis consequências negativas ou positivas que possam dele advir.

Os cenários projetados são infinitos e sua única baliza é o Projeto Pedagógico. Para todas as conformações há, como nunca, respaldo normativo.

Nesta perspectiva, considerando que *Atividades Complementares* e *Prática Jurídica*, em conjunto podem ocupar um máximo de 20% da carga e que *Atividades Curriculares de Extensão* devem ocupar um mínimo de 10%, e que não há fixação, nem mínima, nem máxima para quaisquer dos demais componentes (*Disciplinas Teóricas*, *Trabalho de Curso* e *Atividades Curriculares Dirigidas*), é possível configurar infinitos cenários, desde que devidamente fundados nos Projetos Pedagógicos.

Entre os cenários extremos, de um lado, é possível considerar, v.g., a atribuição de carga de 85% para *disciplinas teóricas*, mantidos os 10% mínimos para extensão (quiçá considerando tal carga também como parte da *prática jurídica*) e cingindo todas as demais cargas (*Prática Jurídica* não enquadrada como extensão, *Atividades Complementares*, *Atividades Curriculares de Extensão*, *Trabalho de Curso* e *Atividades Curriculares Dirigidas*), em conjunto, a 5%, o que resultaria praticamente na reprodução preponderante de um modelo *coimbrão*, quase imperial, com poucas inovações, conservador no limite.

No outro extremo, é possível considerar um curso que atribua 20% da carga para *Atividades Curriculares de Extensão* (o que é basicamente o dobro do mínimo); 20% para *Atividades Curriculares Dirigidas* (o que não tem limite na norma), 15% para *Atividades Complementares*; 5% para *Trabalho de Curso* (quiçá feito ao longo de 3 anos), 5% para *Atividades de Prática Jurídica* (toda em EAD, num fórum virtual), restando 35% para as atividades de classe, das quais, em se tratando de uma instituição sem experiência em EAD, podem ser utilizadas ainda 15% nesta modalidade (outros 5% já computados para a *Prática Jurídica*), restando apenas 20% para a *sala de aula*. Esses mesmos 20%, outrossim, poderiam ser completamente ofertados em EAD, (caso a instituição se enquadrasse nos requisitos antes expostos que permitissem ofertar 40% em EAD) – e ter-se-ia um curso de Direito num formato completamente diferente daqueles historicamente pasteurizados, literalmente sem nada da histórica *sala de aula* – e ainda assim considerado um curso presencial.

Para o bem – ou para o mal – a depender para quem – as possibilidades estão lançadas. Inclusive e especialmente para o debate, finalidade precípua da

presente contribuição.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Aurélio Wander Bastos. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- BIRNFELD, Carlos Andre. A evolução da formação prática dos cursos jurídicos de graduação em Direito no Brasil em 190 anos de ensino jurídico. In: Petry, Alexandre Torres et alli. (Org.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. 1ed.Porto Alegre: OAB/RS, 2017. p. 271-314.
- BIRNFELD, Carlos André. **Arquitetura normativa da ordem constitucional brasileira**. Pelotas: Delfos, 2008.
- BIRNFELD, Carlos André. **Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos jurídicos**. Pelotas: Delfos, 2001.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB – ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.
- FELIX, Loussia. Da Reinvenção do Ensino Jurídico- Considerações sobre a Primeira Década. In: OAB. **OAB Recomenda – Um Retrato dos Cursos Jurídicos**. Brasília: OAB-Conselho Federal, 2001. v. 1, p. 23-59.
- LIVRO do Centenário dos Cursos Jurídicos no Brasil – 1827-1927. Porto Alegre: Livraria Americana, 1927.
- MELO NETO, José Francisco de. Universidade no Brasil: o embate de projetos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, PB, v. 1, nº 7/8, p. 241-268, 1999.
- MELO, Luiz José de Carvalho e. **Visconde de Cachoeira**. Estatutos dos cursos jurídicos. [Rio de Janeiro]: Instituto dos Advogados Brasileiros, [1977]. p. 11-16.).
- NOGUEIRA, André Magalhães; NUNES, Edson; BARROSO, Maria Helena. **Mensuração dos Conteúdos Acadêmicos da Educação Superior**. Documento de Trabalho nº. 42. Observatório Universitário. Rio de Janeiro: abr. 2005. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_42.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.
- OAB. Conselho Federal. **OAB Ensino Jurídico: Balanço de uma Experiência**. Conselho Federal da OAB, 2000.
- OAB. Conselho Federal. **OAB Ensino Jurídico: 170 anos dos cursos jurídicos no Brasil**. Conselho Federal da OAB, 1997.
- OAB. Conselho Federal. **OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. Brasília-DF, Conselho Federal da OAB, 1992.
- OAB. Conselho Federal. **OAB Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares**. Conselho Federal da OAB, 1996.
- OAB. Conselho Federal. **OAB Ensino Jurídico: Parâmetros para Elevação da Qualidade e Avaliação**, Conselho Federal da OAB, 1993.
- ROTHEN. José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 8, n. 2 [17] (2008).
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
- SILVEIRA, Vladimir Oliveira da Silveira; SANCHES, Samyra Haydée Dal Farra Naspoloni; COUTO, Mônica Bonetti. **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- TEIXEIRA, Anísio. Lei e tradição. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.54, maio 1957. p.1-3. In <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.htm>.

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO: UMA NOVA OPORTUNIDADE PERDIDA?

Daniel Torres de Cerqueira¹

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2018 terminou com a publicação das novas Diretrizes Curriculares (DCNs) para os Cursos de direito no Brasil. Assim como terminamos o ano de 1994 com a famosa Portaria 1.886/1994 e o ano de 2004, com a Resolução CES/CNE nº 09/2004, temos agora, novamente, uma chance de repensar os rumos do ensino do direito no Brasil. No entanto, pelo andar dos debates atuais e pela tônica do que foi a discussão que antecedeu a Resolução CES/CNE nº 05/2018, estamos caminhando para uma nova oportunidade perdida de reestruturar o ensino jurídico em nosso país.

Dizer que o ensino jurídico vai mal no Brasil já virou rotina e lugar comum. Diz a lenda que Rui Barbosa foi convocado para avaliar as faculdades existentes no Brasil poucos anos após a proclamação da República. E seu relatório dizia que “os cursos de direito no Brasil vão mal...”.

Para que tenhamos uma ideia, quando pesquisamos a expressão “Crise do Ensino Jurídico” no Google, temos mais de 13.900 resultados. E assim, como todo mundo acha que as coisas estão erradas e, por já termos esse importante consenso, ninguém faz nada...

Em nossa opinião, essa denominada Crise do Ensino Jurídico acha-se submetida a duas falências teóricas de natureza complementar: a científica-funcional e a sistêmica.

A falência funcional diz respeito à incapacidade de nossos cursos em formar graduados capacitados, dentro da premissa tradicional, de atuarem nas diversas esferas profissionais. Prova disto é a enorme quantidade de egressos que não passam nos exames de Ordem dos Advogados do Brasil e o baixo índice de aprovação nos concursos públicos para a Magistratura ou Ministério Público, por exemplo.

Esta faceta da falência do ensino jurídico no Brasil está relacionada à incompetência do método clássico de ensino, que padece de muitas anomalias (voltaremos a isso mais à frente). Esta “metodologia” está embasada em currí-

¹ Mestre em Direito pela UFSC. Sócio fundador da ABEDi. Coordenador do Curso de Direito da UNINASSAU Maceió. E-mail: dtcerqueira@gmail.com

culos repletos de informações desconexas e enciclopédicas. Esse modelo parte da premissa de que primeiro os alunos devem adquirir conhecimentos para depois aprender a usa-los. Primeiro a sistematização para depois a problematização. Primeiro a teoria, depois a prática...

Já a falência sistêmica diz respeito à incapacidade dos cursos de direito em formarem bacharéis capacitados a analisarem o fenômeno jurídico à luz dos novos fatos sócio-políticos que surgem a todo o momento. A crise se materializa pela compreensão de que as Faculdades não se constituem em ambientes apropriados para o aluno aprender a aprender, a pesquisa, raciocinar, compreender e, sobretudo, argumentar, interpretar e produzir conhecimento. Não obstante as claras exigências das DCNs, atuais e anteriores, continuamos a insistir que o papel docente se limita a repassar conteúdos, mera leitura de textos legais, doutrinários e jurisprudenciais que, quase sempre, esconde a falta de preparo teórico e metodológico do corpo docente.

Por isso mesmo, durante os debates realizados na última audiência do CNE que tratou do tema², uma pergunta rondava os corredores do auditório do CNE: “porque mudar as DCNs agora, se as atuais sequer foram implementadas em sua totalidade?” Mais do que uma pergunta retórica, essa reflexão mostra o entendimento dos especialistas³ que os atuais (permanentes) problemas do ensino do direito não decorrem de regramento e sim de compreensão metodológica e pedagógica das DCNs.

Desde a Portaria 1.886/1994, tivemos um indicativo de uma profunda transformação dos rumos do Ensino do direito no Brasil que ficou pelo caminho, pela nossa incapacidade de refletir com criatividade sobre o que aquele diploma legal apontava e sugeria. A Resolução 9/2004 é muito parecida em essência com o documento anterior e sua publicação atendeu mais às necessidades formais (o documento que regra os cursos superiores no Brasil é uma Resolução do CNE e não uma Portaria do MEC, a expressão utilizada ultimamente não é mais “currículo mínimo” e, por fim, não fazia sentido que as DCNs estabelecessem um parâmetro objetivo e quantitativo de infraestrutura, como o número de livros que a biblioteca do curso deveria possuir) e pequenas correções que se mostraram necessárias, do que efetivamente uma grande mudança de mentalidade à época.

Afinal, uma reforma, uma mudança de paradigmas ou parâmetros pressupõe, necessariamente, uma análise crítica da situação atual, para a partir dessa mesma análise, se propor as mudanças e correções que a realidade impõe.

² Realizada em 2 de julho de 2018.

³ Dentre esses, merecem destaque as obras de AGUIAR, Roberto Armando Ramos de; BASTOS, Aurélio Wander; LINHARES, Mônica Tereza Mansur; MELO FILHO, Álvaro; RODRIGUES, Horácio Wanderlei; TAGLIAVINI, João Virgílio; e VENTURA, Deisy; dentre outros.

No entanto, a tônica do debate que originou a Resolução 05/2018 foi mais do mesmo: conteúdos curriculares “obrigatórios” e quantidade de cursos de direito já existentes no Brasil ⁴.

De fato, o ponto mais importante do debate supracitado foi o lobby muito bem articulado por entidades profissionais pela inclusão de conteúdos específicos nas DCNs, especialmente Direito Previdenciário, que ao final, se mostrou vitorioso em seus objetivos.

Antes de passarmos a uma análise mais detalhada dos potenciais que a nova Resolução CNE/CES 5/2018 pode apresentar às IES, mister se faz analisarmos os principais problemas do ensino jurídico pátrio. Evidentemente os problemas não são estanques e se inter-relacionam de maneira muito profunda. Se eles serão apresentados individualmente, no capítulo seguinte, isso se deve exclusivamente a um esforço metodológico de compreensão dos mesmos.

Importante destacar que somente poderemos, de maneira efetiva, enfrentar os problemas do ensino do direito no Brasil se os conhecermos. Sem aprofundar essa análise, todas as reformas de DCNs que se façam, serão sempre mais do mesmo.

2 OS GRANDES DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

2.1 ENSINO CONTEUDISTA E ENCICLOPÉDICO

Apesar de tudo que já dito e escrito, o ensino do direito no Brasil ainda é estruturalmente conteudista e enciclopédico. Costumamos confundir quantidade de informação com qualidade de formação, como se o volume de informações “passadas” aos alunos necessariamente significasse melhor formação discente. Por isso mesmo, a questão da carga horária mínima dos cursos sempre foi algo fundamental, ainda que nem sempre saibamos o que fazer com toda essa quantidade de horas de relacionamento acadêmico com os estudantes.

De certa forma, ainda estamos em 1972, quando o extinto Conselho Federal de Educação publicou a Resolução nº 03, que estabeleceu o Currículo Mínimo dos Cursos de Direito no Brasil (currículo mínimo este que, de fato, virou, via de regra, em currículo máximo)⁵.

4 Segundo pesquisa realizada na plataforma E-MEC, do Ministério da Educação, existiam, em 8 de março de 2019, 1.685 cursos, ofertando juntos 317.836 vagas.

5 **Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972**

Art. 1º. O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A – Básicas:

1. Introdução ao Estudo do Direito;

2. Economia;

3. Sociologia.

B – Profissionais:

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro).

5. Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão).

Se observarmos como usualmente se comportam os currículos dos cursos de direito Brasil afora, especialmente no que se refere às chamadas Disciplinas Profissionalizantes, poderemos confirmar essa afirmativa.

A maioria dos currículos possuem duas disciplinas de Direito Constitucional. A primeira é destinada à Teoria do Estado e da Teoria da Constituição e a segunda ao Direito Constitucional Positivo. Em currículos “mais avançados” temos 3 disciplinas, aprofundando o estudo do Direito Constitucional Positivo em dois momentos. Reflete a previsão de dois momentos previstos na supracitada Resolução.

O estudo do Direito Civil sofreu, ao longo dos últimos anos, uma redução significativa, passando de 7 disciplinas (em poucos casos até 8) para 5 ou 6. Costuma-se dividir o estudo em Parte Geral, Obrigações, Contratos, Reais, Família e Sucessões (estes dois conteúdos sendo estudados ou juntos ou separados, o que explica a variação da quantidade de disciplinas). Novamente, perfeitamente de acordo com o currículo de 1972.

Direito Penal possui, de maneira quase que “imexível”, 4 disciplinas. Teoria do Crime, Teoria da Pena (a divisão clássica da Parte Geral do Código Penal) e duas disciplinas que tratam do Direito Penal Positivo (a famosa Parte Especial). Recentemente alguns currículos têm tentado mudar isso, mas talvez resida aqui a parte mais tradicional dos currículos.

Já o Direito Comercial, conforme denominação do currículo de 1972 foi “aperfeiçoado” e hoje sua denominação é Direito Empresarial, sendo seu estudo usualmente dividido em duas disciplinas (as vezes 3). Estudamos as sociedades empresariais e os títulos de crédito na primeira (ou nas duas primeiras) e falências e recuperação judicial na segunda (ou terceira).

A distribuição do Direito do Trabalho é clássica. Três disciplinas são

6. Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial).

7. Direito Comercial (Comerciante – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falência).

8. Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista).

9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Fundação Pública).

10. Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução).

11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução).

12/13. Duas dentre as seguintes:

a) Direito Internacional Público.

b) Direito Internacional Privado.

c) Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal).

d) Direito da Navegação (Marítima).

e) Direito Romano.

f) Direito Agrário.

g) Direito Previdenciário.

h) Medicina Legal.

Parágrafo único. Exigem-se também:

a) Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;

b) O Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

usualmente ofertadas; na primeira se estuda o chamado Direito Individual do Trabalho, na segunda o Direito Coletivo e na terceira o processo trabalhista. Exatamente conforme previsto há mais de 40 anos atrás.

Direito Administrativo é estudado em duas disciplinas, Poderes e Atos Administrativos na primeira e Contratos Administrativos e Controle da administração na segunda.

Processo Civil possui 4 ou 5 disciplinas: Teoria Geral do Processo, Processo do Conhecimento, Recursos e Procedimentos Especiais (antes era muito comum também uma disciplina para estudo do processo de execução, que perdeu certo sentido com as alterações do Código de Processo Civil).

Por fim, Processo Penal usualmente é estudado em duas disciplinas, as vezes três. Na primeira se estuda o processo geral em si e na segunda os recursos e a execução (quando 3 disciplinas estes dois conteúdos são estudados separadamente). Novamente, perfeitamente de acordo com o Previsto na Resolução CFE 3/1972:

Padrão Usual dos Currículos Hoje	Previsto na Resolução 3/1972
2 disciplinas de Direito Constitucional	Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro).
5 a 6 disciplinas de Direito Civil (Parte Geral, Obrigações, Contratos, Reais, Família e Sucessões)	Direito Civil (Parte Geral – Obrigações. Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão).
4 disciplinas de Direito Penal (2 sobre a Parte Geral e 2 sobre a Parte Especial)	Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial).
2 a 3 cadeiras de Direito Empresarial, refletindo as novas legislações existentes	Comerciante – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falência
3 disciplinas de Direito do Trabalho (Individual, Coletivo e Processo)	Direito do Trabalho (Relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista).
2 disciplinas de Direito Administrativo	Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Fundação Pública).
4 a 5 disciplinas de Processo Civil	Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execução).
2 disciplinas de Processo Penal (raramente são 3 disciplinas)	Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução).

Dentre os conteúdos que os cursos deveriam escolher dois, a título de

complementares ao currículo, (Direito Internacional Público; Direito Internacional Privado; Ciência das Finanças e Direito Financeiro; Direito da Navegação; Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário e Medicina Legal) ainda é muito comum encontrar as duas disciplinas de Direito Internacional, além do Direito Agrário e Direito Previdenciário. Medicina Legal e Direito Romano, que durante muito tempo estiveram presentes na maioria absoluta dos currículos estão em declínio (ainda que exista forte lobby pelo retorno do Direito Romano).

Alguns leitores poderiam pensar nesse momento que a divisão dos “conteúdos” ocorre assim por ser o mais obvio, o mais adequado ao estudo do futuro bacharel em direito. Que a norma de 1972 apenas positivou o que já ocorria na prática. No entanto, nos parece interessante perceber que esta norma foi a única que explicitou os conteúdos nesse nível de detalhamento dentre todas que trataram dos conteúdos ou das DCNs dos cursos de direito ao longo da história e que, 47 anos depois, tal organização curricular persiste na nossa cultura acadêmica, devidamente naturalizada e aceita de forma acrítica ⁶.

Mas, como dito anteriormente, nossa visão de ensino é a transmissão de grandes quantidades de informações, de forma acrítica, sem reflexão ou contexto. Num exemplo concreto, pra que perdemos tempo estudando os artigos 209 a 212 do Código Penal⁷ ?

Claro, o motivo para isso é o risco real de que algum dispositivo obscuro da legislação venha a “cair” num concurso público ou no Exame da OAB, o que leva às Faculdades de Direito a buscarem esgotar todo o conteúdo possível nos cinco anos do curso. E, para tanto, o ensino precisa realmente ser enciclopédico, rápido, superficial e rasteiro.

Um outro problema dessa opção conteudista é que o próprio fenômeno jurídico é fluido, se alterando com o passar do tempo e das necessidades sociais. Assim, novas “camadas” de direito vão se acumulando, aumentando a quantidade de informações a serem despejadas nos alunos. Assim, há vinte anos, o ensino do Direito Penal se restringia quase que exclusivamente ao conteúdo do Código Penal. Desde então, várias legislações extravagantes importantes foram criadas (Crimes Ambientais, contra o Consumidor, Colarinho Branco, Delação Premiada) e tais conteúdos incluídos nos currículos. Mas, sem incremento de carga horária nem revisão do que já era ensinado. Apenas mais conteúdos foram acrescentados, sem nenhuma filtragem. Ou seja, hoje se ensina mais conteúdos no mesmo tempo, o que obviamente, amplia ainda mais a superficialidade do trabalho feito.

6 Nesse sentido, ver a obra de BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

7 Crimes contra o respeito aos mortos. Exceto os penalistas, duvidamos que alguém lembre do que trata esses crimes.

2.2 VISÃO FORMALISTA E DESCRITIVA

Isso nos leva ao segundo “problema” do ensino do Direito no Brasil. Como o “conteúdo” a ser “passado/transmitido”⁸ é muito vasto, não sobra tempo para construções teóricas próprias, nem visão decodificadora (chamada muitas vezes de “crítica”). A única opção viável é a descrição das normas positivadas, onde o objetivo principal é a mera apreensão dessas mesmas normas, usualmente através de técnicas mnemônicas.

Por isso mesmo, os livros técnicos de Direito esquematizado, simplificado, superficializado são os sucessos editoriais que são em nosso país e que, pasmem, começam a ingressar nas indicações bibliográficas dos currículos jurídicos pátrios.

O grande problema desse direito superficial e descritivo ensinado nas Faculdades é que a metodologia não proporciona aos alunos o desenvolvimento do aprendizado autônomo. Ou seja, os alunos não aprendem a aprender. Essa metodologia formalista e meramente descritiva gera profissionais incapazes de aprender de forma autônoma. Como se acostumaram a ter apenas uma mera descrição de realidade que deveriam absorver de forma acrítica enquanto alunos, nunca construindo seu próprio conhecimento, enquanto profissionais, mantêm essa postura passiva. Por isso mesmo, se ocorrem mudanças legislativas importantes como em 2002, quando foi sancionado o novo Código Civil ou a recente Reforma Trabalhista, grassam pelo Brasil cursos de atualização jurídica, oferecidos pelas Faculdades ou outras entidades. Esse mercado só comprova que o profissional de direito no Brasil não é capaz de ler a nova legislação sozinho e apreender o conteúdo da mesma, sempre precisando da voz de autoridade do “professor”. Aliás, é absolutamente normal depois da edição de qualquer legislação importante, o mercado editorial ser inundado por livros com comentários e explicações sobre a mesma. Até mesmo as novas DCNs de Direito, objeto da presente análise, tende a receber, nos próximos dois anos, dezenas e dezenas de trabalhos explicando a mesma, como este mesmo ensaio será entendido.

Do ponto de vista da política jurídica, essa postura tem um outro efeito que é o de aceitar solenemente os entendimentos e posicionamentos do Poder Judiciário sobre determinada legislação. E isso nos leva a uma nova “metodologia de ensino inovadora”: apresentar em sala de aula, de forma acrítica, o posicionamento do Judiciário, reforçando essa postura subserviente. Afinal, como se costuma dizer hoje em dia, a Constituição é o que o STF diz ser, sem contestações.

2.3 ENSINO EM CAIXINHAS

Para focar excessivamente o ensino em conteúdos despejados aos montes, de forma acrítica e superficial, desenvolvemos no Brasil o ensino em caixinhas,

8 Ensinado?

ou seja, formatado em disciplinas que pouco ou quase nada se comunicam, exceção feita aos famosos pré-requisitos. E que, em realidade, são uma forma artificial de relacionamento entre as disciplinas, que ocorrem muito mais pelo fato de que o “conteúdo” a ser “ensinado” é superior ao que comporta a carga horária de uma disciplina, o que obriga os cursos a desdobrar essa disciplina em outras sequenciais (Direito Civil I, II, III...)

Como dito acima, essas caixinhas são construídas a partir de apenas um conteúdo obrigatório (Direito Civil, Penal, Constitucional...), exceção feitas aos conteúdos do eixo de formação geral, geralmente construídas com um mero apanhado dos saberes das ciências sociais, como cumprimento formal da exigência legal, sem maiores reflexões do como fazer.

Assim, as exigências dos chamados eixos transversais do currículo (educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para a terceira idade, educação em políticas de gênero, educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras) são cumpridas pela mera distribuição dos conteúdos pelas caixinhas das disciplinas com pouca ou nenhuma inter-relação entre elas. Ou, mais comumente, pela criação de uma única caixinha para cuidar desses conteúdos obrigatórios.

Quando as IES se preocupam em desenvolver habilidades, novamente o pensamento em caixinhas impera. A resposta padrão para desenvolver as habilidades de comunicação oral (retórica e argumentação jurídica) é criar uma disciplina para isso ⁹...

Essa visão desconexa se apresenta, por exemplo, quando um curso resolve fazer uma revisão de seu Projeto Pedagógico (ou como é mais comumente referido, da grade curricular do curso). Qualquer coordenador de curso que já esteve à frente de um processo assim, conhece o fenômeno: os professores irão, em sua maioria, defender a necessidade de maior carga horária para a sua disciplina, dado o fato de que o conteúdo é muito extenso. Como os professores foram treinados a pensarem “*monodisciplinarmente*” são incapazes de ir além de seus limites de atuação docente (muitas vezes a subdivisão do conhecimento jurídico) e não concebem a possibilidade de que tais conflitos de tempo e conteúdo possam ser resolvidos pela inter-relação entre os conteúdos disciplinares do curso e por um planejamento acadêmico adequado.

2.4 PRÁTICA JURÍDICA DESCONEXA

Como consequência de tudo que foi dito, quando chegamos à prática jurídica, igualmente enfrentamos problemas. Antes de mais nada, precisamos

⁹ Sejam os justos. Esse problema de mentalidade que tudo se resolve com criação de disciplinas não é exclusivo da educação jurídica. Recentemente, o ex-Ministro da Educação defendeu a educação cívica dos jovens com a criação... da disciplina de Educação Moral e Cívica!

reafirmar algumas coisas óbvias. Primeiro, aquilo que usualmente é chamado de “Estágio de Prática Jurídica” não é estágio, mas um programa interno de prática, de aproximação dos alunos ao mundo profissional do direito, para muitos, o “mundo do trabalho”. Por isso mesmo, entendemos ser inadequada a possibilidade da atual versão das DCNs (assim como a anterior) de que essa atividade seja feita em ambientes externos à Instituição de Ensino. Se o objetivo aqui é garantir a qualidade da formação, “entregar” essa responsabilidade a outras entidades (departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais bem como escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas) é se eximir de suas obrigações, ainda que efetivamente se estabeleça um programa de acompanhamento.

Segundo, não podemos tratar a Prática Jurídica como mera obrigação formal do curso de direito. Com certeza, é nesse momento de formação que temos as melhores condições para um contraste entre o trabalho realizado até então e as necessidades formativas dos alunos. Uma boa prática garante a formação de bons bacharéis.

Por isso mesmo, as atividades da Prática Jurídica precisam estar em fina sintonia com o Projeto Pedagógico do Curso. Explicamos com um exemplo: digamos que determinado curso estabeleça como foco principal de formação dos alunos, a atividade empresarial, priorizando a formação de advogados e consultores que exercerão atividades nessa área da atuação jurídica (temos vários cursos assim no Brasil). Ora, num caso como esse, qual sentido de a prática jurídica destinar farta carga horária de suas atividades para os tradicionais campos de atuação dos NPs, como direito de família ou direito penal? Mas, por falta de noção, tradicionalismo ou naturalização das atividades, é isso que acontece em muitos casos.

O ideal é que a prática converse com as disciplinas do curso. Que sejam reflexo dessas e estejam absolutamente alinhadas com o que está sendo feito em sala de aula.

Por fim, sempre é importante lembrar que a Prática Jurídica não se confunde com prática da advocacia. Como dito, o objetivo das atividades de prática no currículo é aproximar o aluno do mundo profissional e a atividade profissional do bacharel em direito não se restringe apenas à advocacia. Assim, erra grosseiramente o curso que não prevê a aproximação dos alunos com outras possíveis atividades profissionais, tais como magistratura, defensoria pública, ministério público, consultorias e até mesmo pesquisa e docência.

2.5 AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Esses quatro problemas apontados até então, em boa parte, decorrem

da inadequada cultura pedagógica dos cursos de direito. Os professores de direito não são, em vários casos, professores na verdadeira acepção do termo. E falta profunda reflexão sobre a estruturação de um curso e a programação de suas atividades.

No entanto, preliminarmente, temos que levantar um problema estrutural muito comum nos cursos de direito no Brasil: A pouca disponibilidade dos professores ao curso, já que a maioria destes são apenas horistas, ou seja, são pagos apenas pelos momentos em que estão em sala de aula, ministrando-as. Assim, como exigir que os docentes formem um time, reflitam junto sobre suas atividades, programem ações em conjunto ou meramente saibam o que os demais colegas estão fazendo se eles só estão presentes na IES no momento da aula (quando chegam 5 minutos antes do início da aula e vão embora tão logo termine a mesma)?

Infelizmente, em muitos casos, os cursos de direito são como arquipélagos, formados por professores-ilhas cercados por um mar de descontinuidade por todo os lados. Precisamos, urgentemente, começar a construir “pontes” entre essas ilhas. No entanto, como são horistas, e como consequência são mal remunerados, os professores acabam priorizando outras atividades profissionais em detrimento da atividade docente, e assim, faltam a reuniões pedagógicas, não participam de cursos de formação e sequer respondem às usuais pesquisas de satisfação que as IES costumam aplicar ao final de cada semestre. Em outras palavras, nossa identidade docente é ainda muito incipiente. Mas, como dito acima, esse é um problema muito mais estrutural do que do docente individualmente.

Não é preciso tecer muitas considerações sobre a ausência de uma cultura pedagógica nos cursos de Direito no Brasil. Via de regra, os profissionais que ministram aulas não dominam as técnicas de ensino adequado, se limitando, em muitos casos, a reproduzir os modelos de aula que tiveram enquanto alunos (ou fazendo exatamente ao contrário quando assim julgam ser o que deve ser feito), sem saber se de fato essas “aulas” são ministradas da forma mais adequada e se suas metodologias coadunam com o projeto do curso.

Outro problema relacionado é que usualmente confundimos no Brasil os conceitos de liberdade de cátedra e liberdade de método de ensino. Assim, liberdade de cátedra seria um princípio que assegura a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber¹⁰. Tem como finalidade a garantia do pluralismo de ideias e concepções no ensino, especialmente o universitário, bem como a autonomia didático-científica. Enquanto o primeiro protege ao professor no sentido de livremente poder expressar suas opiniões e posições científicas e teóricas, a Liberdade de Método seria a pos-

10 CF 88, Artigo 206.

sibilidade dos professores individualmente escolherem as formas e metodologias do processo de ensino/aprendizagem.

E é exatamente nessa questão que enfrentamos um grave problema. Enquanto a Liberdade de Cátedra é um direito absoluto das instituições de ensino e dos professores, vetor importante da liberdade de expressão e da própria democracia, a tal Liberdade de Método seria a morte de um planejamento coletivo de ação de determinado curso, um erro que não pode prosperar.

E aqui chegamos ao cerne desse ponto: quando se afirma que os professores não possuem domínio de técnicas pedagógicas, quando falamos da ausência da cultura pedagógica nos cursos de Direito, da falta de identidade docente, da pouca ou nenhuma estrutura institucional, estamos, em resumo, falando da absoluta falta de importância que é dada a um documento fundamental para a implementação de um curso de direito efetivamente de qualidade: o Projeto Pedagógico do Curso (antigamente denominado de Projeto Político Pedagógico).

O PPC não é um documento que serve apenas para ser apresentado ao MEC, quando dos processos de autorização de funcionamento, reconhecimento ou renovação de reconhecimento. Não é algo a ser feito externamente, contratando-se uma assessoria especializada que vai entregar um pacote pronto (ter uma assessoria para auxiliar o corpo docente e a instituição a construírem o seu PPC pode ser muito salutar). Não é um cabedal de papel para se deixar nas prateleiras juntando poeira.

Em realidade, o PPC deve ser compreendido como um manual, um mapa de navegação ou um plano de ação. Afinal, se não sabemos para onde vamos, como saber se já chegamos? Voltaremos a falar mais sobre o PPC mais à frente.

Para finalizar, é importante destacar que o domínio das metodologias de ensino/aprendizagem não faz um bom professor. Além disso, é igualmente fundamental que o mesmo conheça sobre metodologia científica e pesquisa, produção autônoma do conhecimento, extensão universitária, engajamento do aluno no ambiente acadêmico bem como as nuances da relação entre o professor e o aluno.

2.6 INTERFERÊNCIA EXAGERADA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Esse último “desafio” pelo qual enfrenta o ensino do direito no Brasil é, ao mesmo tempo, causa e consequência de todos os demais já analisados. Antes de mais nada, um destaque. Quando nos referimos a avaliações externas, estamos nos atendo ao Exame de Admissão da Ordem dos Advogados do Brasil e aos Concursos Públicos. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) por ser um componente curricular e intrínseco ao sistema educacional nacional não pode ser considerado como externo, ainda que aplicado por entidade alheia à própria IES (no caso, o próprio MEC/INEP).

Em realidade, essa questão se reflete na própria discussão sobre as funções do Ensino Superior. Historicamente, a Universidade surge para ser o repositório de todo o conhecimento científico e filosófico da humanidade. Seria ela a guardiã das artes, da cultura e do conhecimento. No Brasil, o ensino superior sempre esteve atrelado à justificativa formal para a ascensão social e econômica das novas gerações da elite nacional. Assim, as posições sociais e políticas relevantes eram ocupados pelos filhos da elite, não por um natural direito de nascença, mas por serem justamente esses jovens os únicos detentores de um diploma de nível superior, que os habilitava a ocupar estes espaços de relevância na sociedade. De uma maneira muito simplificada, este fenômeno ficou conhecido como o Bacharelismo e tem como efeito complementar a valorização excessiva de profissões oriundas da formação superior em detrimento das demais, que não exigem formação específica.

Nesse contexto, como o diploma de nível superior era um pré-requisito formal de ascensão e legitimação de segmentos específicos da sociedade, o foco do curso superior era o de uma formação generalista, voltada ao saber pelo saber, sem maiores exigências de expertises específicas.

Com a industrialização e a revolução urbana no Brasil a partir do final da primeira metade do século XX, a formação superior sofre uma grande transformação e passa a ter como objetivo principal a profissionalização para o mercado de trabalho. Desde a CF/88 e ainda de maneira mais específica, depois da promulgação da LDB (1996), esse processo se intensifica, num fenômeno de multiplicação de titulações de cursos superiores, muitas vezes meras especializações de cursos previamente existentes.

Assim, se antes os cursos superiores guardavam um fim em si mesmo, agora eles passam a ser valorizados em virtude do seu potencial de profissionalização e inserção no mercado de trabalho. No nosso país, sempre às voltas com as crises econômicas, a profissão jurídica e, especialmente, a segurança do cargo público acessado via concurso sempre foi vista como um porto seguro para muitos jovens. Junto com a cultura bacharelesca isso explica a enorme valorização e legitimação social que os cursos de direito gozam no país. Esse processo é tão intenso, que as IES que não possuem ainda o curso de direito são, geralmente, consideradas socialmente como instituições de segunda linha. Ou seja, muitas vezes as IES privadas buscam ter um curso de direito não só pelo retorno financeiro que ele possa prover, mas especialmente pela legitimação a ser alcançada em sua comunidade.

Desta forma, é quase natural que os resultados dos egressos dos cursos de direito no exame de admissão da OAB e nos concursos públicos de uma maneira geral sejam muito valorizados pelas IES. O conceito de empregabilidade tem sido cada vez mais glamourizado pelas IES no seu esforço de captar alunos. E,

claro, os cursos acabam muitas vezes se formatando para atender a essas especificidades. Tem se tornado, comum, por exemplo, que o último ano do curso (ou ao menos o último semestre) se transforme num “resumão para passar na OAB ou nos concursos públicos”. Isso por si só já é uma tragédia brutal, uma vez que, se uma IES faz essa opção ela está, intrinsicamente, assumindo que os primeiros quatros anos do curso não foram adequados; afinal, se o fossem a revisão não seria necessária.

O grande problema dessa influência enorme dos exames externos é que estes conseguem até formatar os conteúdos que serão ministrados pelos cursos de direito. Um exemplo concreto: apesar da antiga resolução CES/CNE nº 9/2004, que regulamentava os cursos de direito até o final de 2018 não prever como conteúdos obrigatórios temas como Estatuto da Criança e do Adolescente, Direito do Consumidor e Ética e Deontologia Jurídica, a grande maioria dos currículos dos cursos do Brasil possuem estes conteúdos em sua matriz curricular única e exclusivamente devido ao fato de que tais conteúdos estão inseridos dentre aqueles exigidos nos exames de admissão da OAB. Em outras palavras, os cursos de direito estão sujeitos a um duplo ordenamento, as DCNs, oriundas do órgão competente para reger os cursos superiores no Brasil (Conselho Nacional de Educação) e os editais dos Exames de Admissão da OAB. Nos parece, numa leitura estritamente legalista, que os editais da OAB só e somente poderiam exigir os conteúdos obrigatórios constantes das DCNs. Mas, a OAB, em nome de sua autonomia estabelece os seus conteúdos mínimos e assim, objetivamente, interfere na organização didática de todos os cursos de direito no Brasil.

Mas, talvez o efeito mais perverso dessa influência exagerada dos concursos externos seja o reforço aos desafios/problemas anteriormente analisados, funcionando como causa e consequência dos mesmos, num processo de retroalimentação contínua. Afinal, quem prepara essas provas são profissionais do direito, oriundos desse mesmo sistema de formação acadêmica (conteudista, superficial, fragmentado, acrítico e descritivo). Logo, a racionalidade jurídica que possuem se espelha em provas igualmente conteudistas, acríticas, descritivas... E como as provas são conteudistas [...] o ensino precisa continuar a ser exatamente da mesma forma para que os alunos logrem êxito nas mesmas (ou assim, pensam os cursos). E sendo assim, os novos bacharéis formados serão igualmente conteudistas, num ciclo sem fim dessa nossa miséria acadêmica...

3 UMA BREVE ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES DAS NOVAS DCNS DOS CURSOS DE DIREITO

Publicada em 18 de dezembro de 2018, a Resolução CES/CNE nº 5, estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado em Direito em todo o Brasil, em substituição à Resolução nº 9/2004. Ainda que

apresente mudanças significativas, a impressão geral é que temos uma DCN que se parece muito com a anterior, até porque a mesma não tinha sido devidamente implementada em toda sua potencialidade.

De toda sorte, este processo de construção das novas DCNs durou cinco anos, com a realização de vários eventos pelo Brasil, culminando com uma última Audiência Pública realizada no auditório do Conselho Nacional de Educação no dia 2 de julho de 2018. Antes de passarmos a tecer alguns breves comentários sobre as DCNs em vigor, entendemos importante um breve relato sobre esta audiência, uma vez que algumas coisas ditas pelos membros do Conselho Nacional são importantes e devem ser resgatadas, já que podem e devem servir de norte para a reconstrução dos cursos de direito no Brasil.

Realizada a partir das 14:00 e concluída por volta das 17:30, a audiência começou com uma fala do Presidente da Comissão encarregada da elaboração das DCNs, Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi que buscou estabelecer a dinâmica da audiência, definindo desde o início de que a mesma não iria tratar de regulação, ou seja, não seriam discutidos os instrumentos de avaliação nem os processos de autorização de novos cursos de direito. Em sequência, foi feita uma apresentação por parte do Conselheiro Antônio de Araújo Freitas Júnior, Relator das DCNs. Depois, foi chancelada uma fala de 5 (cinco) minutos para a OAB e outra para a ABEDi (Associação Brasileira de Ensino do Direito). Após, foram abertas as manifestações de plenário, limitadas a 3 (três) minutos e a um representante por entidade ou IES.

Essa dinâmica não propiciou um debate qualificado, uma vez que as manifestações eram individuais, com os oradores apresentando propostas soltas de inclusões de conteúdos e outros itens nas DCNs. Como a mesa de trabalho só voltou a se manifestar no final dos trabalhos, não houve possibilidade de verdadeiro diálogo, mas apenas monólogos soltos. Além disso, houve certa confusão e todas as pessoas que confirmaram sua presença acabaram sendo convidados a se manifestarem, o que gerou muitas falas de improviso.

Quanto à fala do Relator, como dito, algumas considerações são importantes. Logo de início, ele disse que as DCNs não devem ser compreendidas como obrigatórias, mas como um documento de referência para os PPCs, esses sim o grande baluarte da regulação ¹¹. Em realidade, a importância do PPC foi reiteradamente destacada, como sendo este o norte de implementação das DCNs, com a inclusão ou não de elementos das diretrizes e das políticas esta-

11 Segundo a definição do Relator, DCNs seriam um vetor normativo, **referencial**, comprometido com o alcance da excelência e relevância do ensino jurídico, adaptado à realidade regional e ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Esse mesmo entendimento, que as DCNs seriam apenas referência, foi repetido pelo Conselheiro Freitas no Seminário promovido pela Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, ABMES, em 12 de fevereiro de 2019.

belece para a educação jurídica fruto de uma decisão institucional. Ouvimos de várias pessoas na plenária a dúvida se esse entendimento seria compartilhado futuramente com os avaliadores de curso. Além do que, DCNs não obrigatórias não fazem muito sentido do ponto de vista legal.

Para o relator, as DCNs devem apresentar três objetivos centrais a serem perseguidos:

- aprimorar a oferta do Ensino;
- preparar o profissional do direito para as demandas do futuro;
- respeitar as diversidades regionais do país.

Se os dois primeiros são autoexplicativos, a importância à regionalização dos cursos merece um breve comentário. Assim, os PPCs devem observar o contexto político, social e geográfico da região onde o curso estiver inserido. Muito foi falado sobre a regionalização, com o relator enfaticamente se referindo a esta questão, inclusive com o argumento que parte considerável da carga horária do curso deveria ser alocada nesse sentido.

Na apresentação, ponto a ponto, da Resolução, o relator explicou a redação das DCNs, apresentando exemplos que considerou importantes para demonstrar a intenção da enorme flexibilidade que se quis dar às DCNs. Assim, temos essa situação inusitada que as DCNs não seriam obrigatórias, o que acaba não sendo explicitada em nenhum momento no documento legal. Como o registro foi feito na audiência, entendemos importante destacar isso. Afinal, de certa forma, podemos considerar essa fala como se fosse uma “interpretação autêntica” das DCNs, dada a relevância do emissor dessas considerações na Audiência Pública (e no seminário da ABMES).

Passemos, pois, a breves considerações sobre cada um dos artigos da DCN. O artigo 1º apresenta o teor do documento, com redação formal e sem grandes consequências. A redação é praticamente a mesma da Resolução anterior, apenas simplificando a mesma. Interessante destacar que na redação apresentada na audiência pública (AP) foi introduzida o conceito de Organização Curricular do Curso – OCC, que não prosperou na redação final.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.	Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).

Já o artigo 2º apresenta os elementos estruturantes do PPC, com a enunciação dos itens obrigatórios do mesmo, tais como perfil do futuro bacharel,

competências e habilidades esperadas do graduando, conteúdos curriculares básicos, a prática jurídica, as atividades complementares, as formas de avaliação da aprendizagem, o Trabalho de Curso (que deverá ser obrigatório), o regime de oferta e a duração do curso.

É destacado também o incentivo à internacionalização, à interdisciplinaridade e à inovação do curso. Outro dado importante diz respeito à integração entre as atividades de graduação e pós-graduação. Segundo o relator, se previsto no PPC, as IES poderiam, inclusive, prever a possibilidade que alunos da graduação pudessem cursar livremente disciplinas ofertadas nos programas de pós-graduação. Isso decorreria, ainda conforme o relator, do princípio da educação continuada.

No entanto, temos dúvidas da legalidade desse entendimento, uma vez que a Resolução do CNE que trata da pós-graduação¹² especificamente estabelece que os cursos de Pós-Graduação se destinam a portadores de diplomas de graduação...

Em mais de um momento, as DCNs reforçam um conceito clássico do ensino superior brasileiro, a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. Assim, pelo referido documento legal, mesmo em se tratando de um curso de direito em uma Faculdade, o curso deverá se ocupar igualmente de atividades de pesquisa e de extensão. Como a legislação estabelece, por exclusão, que faculdades são IES voltadas às atividades de ensino, ao contrário das Universidades e Centros Universitários que devem igualmente se ocupar da pesquisa e da extensão, temos um potencial conflito normativo a ser administrado pelos cursos.

Por fim, pela primeira vez as DCNs tratam dos temas transversais que são comuns aos cursos de graduação no Brasil, explicitando sua exigência, até então previstas em legislações esparsas. Assim, expressamente as DCNs estabelecem que os cursos de Direito devem prever tratamento para temas como políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena e ainda de educação em políticas de gênero, a única até então não prevista em nenhum documento legal específico, indicando nova abordagem a ser seguida pelos demais cursos de graduação. Ainda assim, é importante perceber que essa listagem deve ser compreendida como exemplificativa, já que, além de remeter a legislações específicas, ainda termina a listagem com a expressão “dentre outras”, o que deixa o currículo aberto a novos temas transversais.

Apesar das mudanças de redação e explicitação de alguns temas, a re-

12 Resolução CES/CNE Nº 1, de 6 de abril 2018.
Art. 1º, § 1º Os cursos de especialização são abertos a **candidatos diplomados** em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições ofertantes.

dação das novas DCNs é, em essência, igual ao que estava estabelecido nas DCNs anteriores, o que nos dispensa de tecermos maiores comparações entre as mesmas. Merece apenas o destaque de que o artigo 6º da antiga resolução foi absorvido no artigo 2º das DCNs atuais, por uma simples questão de coerência sistêmica.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. § 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV – formas de realização da interdisciplinaridade; V – modos de integração entre teoria e prática; VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;	Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: I – o perfil do graduando; II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III – a prática jurídica; IV – as atividades complementares; V – o sistema de avaliação; VI – o Trabalho de Curso (TC); VII – o regime acadêmico de oferta; e VIII – a duração do curso. § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I – concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV – cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso; V – formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente; VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X – concepção e composição das atividades complementares; e, XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso. § 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional. Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.	VIII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ); XI – concepção e composição das atividades complementares; e, XII – inclusão obrigatória do TC. § 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação. § 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa. § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

O artigo 2º das DCNs pode ser entendido como um modelo a ser seguido pelas IES na construção de seu PPC. Pode, mas não deve ser observado de maneira acrítica, ou seja, necessariamente, o PPC não precisa seguir a ordem proposta, sendo sua redação final fruto de longos debates entre a comunidade acadêmica do curso. O que devemos observar são os pontos a serem obedecidos e que, em realidade, ajudam às IES a pensarem em todos os aspectos essenciais de um PPC (ou ao menos assim entendidos pelo CNE).

O importante a ser percebido é que, como o próprio nome indica, estamos diante de um PROJETO e assim, a redação científica de projetos deve ser observada. O que queremos dizer é que os “itens” do PPC, tais quais descritos nas DCNs não devem ser meramente “preenchidos” e sim articulados intrinsecamente, para que o PPC possua forte coerência interna e seja realmente um pro-

jeto. Assim, ao estabelecer o perfil do graduando ou as competências básicas que devem ser desenvolvidas na formação discente, não basta tão somente listá-las, mas planejar ações, sejam elas atividades de ensino, pesquisa, extensão, prática jurídica e outros, que efetivamente produzam os resultados propostos. Cada um desses itens do PPC deve ser entendido como um objetivo a ser incessantemente perseguido e que, ao final, sejam todos eles alcançados. Somente assim, o PPC se materializará num curso que, naturalmente, será de qualidade.

Achamos a metáfora do plano de viagem muito adequada. Um PPC é como o planejamento de uma viagem. Ninguém acorda um dia, decide viajar e simplesmente viaja. No mínimo vai decidir para onde vai, quando, que meio de transporte, qual a rota, etc. Como já dito antes e gostaríamos de reforçar, se vamos viajar e não sabemos para onde vamos, como saberemos se já chegamos? O PPC funciona exatamente assim.

O artigo 3º estabelece o perfil geral do graduando em Direito. Cabe destaque a importância que passa a ser dado aos Planos de Ensino, que deverão demonstrar como cada atividade do curso irá contribuir para a formação dos alunos, conforme o perfil estabelecido pelo PPC (antes, os Planos de Ensino estavam com regramento diverso e em artigo próprio nas DCNs de 2004, agora este se torna o parágrafo único do artigo 3º nas novas DCNs).

A redação é praticamente idêntica à redação das DCNs de 2004, com apenas duas alterações. Primeiro, a inclusão da nova característica “além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos”, o que reforça o entendimento que o CNE estabeleceu ao papel esperado do egresso dos cursos jurídicos. Essa mesma temática estará presente igualmente nas competências básicas do formado, previstas no artigo 4º e nos conteúdos mínimos obrigatórios, descritos no artigo 5º, a serem analisados mais à frente.

A segunda e mais significativa alteração diz respeito à substituição da expressão “Ciência do Direito” pela expressão mais simples (e mais completa) “Direito”. Trata-se de importante revisão epistemológica das DCNs já que o fenômeno jurídico não se encerra apenas na “parte científica” do mesmo, sendo seu estudo muito mais amplo e complexo do que apenas a Ciência do Direito.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais,	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais

aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Art. 9º Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica	de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Seguindo a metáfora da viagem, o perfil do graduando seria nosso ponto de chegada. Afinal, o perfil do formando deve ser entendido como o objetivo central de qualquer PPC, sua prioridade absoluta. E todo o restante do PPC nada mais seria do que os meios para se atingir esse objetivo. As competências a serem desenvolvidas, os conteúdos ministrados, as atividades realizadas, tudo deve se coadunar com o grande objetivo que é a formação do futuro profissional, conforme o norte estabelecido no perfil do graduando. Apesar das DCNs estabelecerem uma redação padrão para o perfil do formando, esta não é ponto de chegada. As IES devem compreender essa redação como mero ponto de partida, podendo (e devendo) aprofundar esse perfil, com forma de diferenciação de mercado, atendimento às necessidades sociais e regionais e mesmo como a busca pela inovação do curso (aspectos essenciais das DCNs e que já tratamos anteriormente).

A redação do artigo 4º das antigas DCNs tratava das chamadas competências e habilidades esperadas do graduado em direito. Na época, a inclusão desses conceitos foi a mais profunda e transformadora alteração nos documentos legais que trataram dos cursos superiores no Brasil. Trata-se de válida tentativa de rompermos com a ideia conteudista e avançarmos para um outro nível de planejamento acadêmico, com a valorização do chamado saber-ser, do saber-fazer e do saber-agir e não apenas o saber-saber por si só. Infelizmente, essa mudança causou as maiores frustrações entre os especialistas em ensino jurídico, uma vez que tal renovação não ocorreu da maneira pretendida pelo CNE, sendo muito mais uma mudança cosmética, formal, um mero item a ser acrescentado no item do PPC dos cursos. Como dissemos no início do presente ensaio, enquanto não compreendermos como efetivar tal proposta, toda mudança de DCNs será inócua.

Já a nova redação deste mesmo artigo traz alterações importantes. Primeiro, suprime o conceito dubio de competências e habilidades (nunca se conse-

guiu definir claramente as diferenças entre os dois e na prática tais conceitos sempre foram tratados como uma coisa só) substituindo-os por *competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*, o que o torna mais elucidativo. Segunda, seguindo a metodologia de elaboração de projetos, muda a estrutura da redação das competências, que passam, cada item, a serem iniciados por um verbo, fortalecendo a o conceito de saber ser, fazer e agir. Por fim, o rol das competências é ampliado, de 8 para 14 itens, destacando, principalmente, a ideia de resolução de conflitos.

Ainda assim, os conceitos presentes nas duas resoluções são muito parecidos, uma vez que “leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas” (redação de 2004) e “demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas” (redação de 2018) ou “interpretação e aplicação do direito” (2004) e “interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas” (2018) exprimem o mesmo sentido.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II – interpretação e aplicação do Direito; III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII – julgamento e tomada de decisões; e,	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.	V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII – compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII – atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Ainda que o senso comum entenda o artigo seguinte (5º) como o mais importante, uma vez que é o dispositivo que trata dos conteúdos mínimos obrigatórios, na nossa opinião, o artigo no qual deveríamos destinar mais tempo para reflexões é o 4º, que trata das competências essenciais ao formando em Direito. Novamente, as IES devem ler o rol de competências descritas no supracitado artigo como mero ponto de partida, podendo o PPC acrescentar tantas quantas entender necessário para o bom desenvolvimento da formação acadêmica do futuro bacharel¹³.

Como dito anteriormente, a ideia do desenvolvimento das competências necessárias ao formando foi das inovações mais salutares introduzidas pelas DCNs dos cursos de graduação nos primeiros anos do século XXI (e agora

13 Nesse sentido ver, AGUIAR, Roberto Armando Ramos. **Habilidades**. São Paulo: DP A, 2004.

mantidos e atualizadas nas novas versões das diversas DCNs que estão sendo produzidas pelo CNE). Em apertada síntese, o saber ser está relacionado às características pessoais do indivíduo e que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e em atitudes de autodesenvolvimento. O saber fazer se refere às habilidades motoras e ao conhecimento necessário para o trabalho. Por fim, o saber agir se aproxima mais da noção de competência, sendo sua melhor tradução, e compreendendo a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para o trabalho. Ou seja, competência não é conteúdo, sendo em realidade, diversas facetas de ação, exigindo, por excelência uma atitude ativa por parte do educando.

Eis aqui a chave para o desenvolvimento das competências: metodologias ativas de aprendizagem. Quando as DCNs pedem, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade para comunicar-se com precisão (inciso III do referido artigo) não será uma disciplina de retórica ou oratória que melhor atenderá às necessidades dos alunos, mas sim a utilização de metodologias que estimulem e aprimorem a capacidade de comunicação dos bacharelados. Assim, momentos formativos com o incentivo ao debate, à argumentação, uma presença mais ativa dos alunos nas atividades do NPJ ou à simples defesa oral de posições tende a funcionar melhor do que qualquer “aula”. Por outro lado, desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do direito ou de caráter interdisciplinar (inciso XIII) exige o estímulo ao trabalho em equipe, que pode ser conseguido nas atividades de estágio, programas de extensão ou mesmo no desenvolvimento do TC (falaremos mais sobre isso à frente).

Um aspecto que deve ser realçado nesse momento diz respeito ao desenvolvimento tecnológico e seu impacto no mundo jurídico. As IES precisam começar a se preocupar com isso, desenvolvendo habilidades específicas para responder a este desafio, conforme já previsto no inciso XI desse mesmo artigo¹⁴.

Cabe por fim, chamarmos a atenção para que as diversas atividades do NPJ são momentos mais do que especiais para o desenvolvimento das competências dos estudantes (obviamente, não apenas o NPJ deve responder por isso), razão pela qual as IES devem programar essas ações com muito cuidado e atenção.

O artigo 5^a estabelece o componente curricular “mais importante” e relevante de toda DCN, os conteúdos curriculares obrigatórios. Trata-se do foco principal de primeira leitura das DCNs e que mais impacta na atualização dos PPCs. Afinal, como conteudistas que somos, esse é o nosso foco principal de atenção.

14 XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica.

De fato, se fizemos um comparativo cronológico entre os conteúdos exigidos no **paradigmático** currículo de 1972 (por “ainda estar em vigor”), o **transformador** currículo de 1994 (por reformatar o curso para cinco anos de duração mínima, reintroduzir a monografia e criar o conceito de atividades complementares), no **revolucionário** currículo de 2004 (por trazer o conceito de habilidades e competências e tentar romper com o conteudismo) e o atual currículo de 2018, podemos perceber que o aspecto de conteúdo sempre teve foco primordial. Mais do que protagonismo, em toda alteração normativa tivemos a inclusão de novos conteúdos obrigatórios nas DCNs.

Assim, dentre as disciplinas/conteúdos exigidos no **eixo de formação geral** (nomenclatura atual), no currículo de 1972 existiam tão somente 03: IED, Economia e Sociologia. Já a Portaria 1.886/1994, além desses, distingue que sociologia deve contemplar aspectos de sociologia geral e jurídica (e inicialmente isso foi respondido com a criação das duas disciplinas) e acrescentou ainda Filosofia (com a explícita exigência de Filosofia Geral, Filosofia Jurídica, Ética Geral e Ética Profissional) e ainda Ciência Política. O Currículo de 2004 retira IED, simplifica a exigência de Sociologia e Filosofia, mantendo agora a Ética como conteúdo autônomo, acrescentando ainda, além da já presente Ciência Política, Antropologia, História e Psicologia. O currículo atual manteve este mesmo rol de conteúdos, em nada acrescentando.

No **eixo de formação técnico-jurídico** tivemos o mesmo fenômeno. Se em 1972 eram exigidas as disciplinas de Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Administrativo, Direito Processual Civil e Direito Processual Penal, o currículo de 1994, manteve todos, acrescentando Direito Tributário e Direito Internacional. Já o currículo de 2004, alterou o conceito de Direito Comercial para Direito Empresarial (seguindo a evolução do entendimento da legislação referente) simplificando a denominação e ao mesmo tempo ampliando o conceito de Direito Processual. Agora em 2018 tivemos a maior ampliação de conteúdos numa única mudança, com a inclusão de Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos, sem a retirada de nenhum conteúdo.

Por fim, no **eixo de formação prática**, saímos da única disciplina de Prática Forense em 1972, para estágio de prática jurídica, atividades complementares e monografia em 1994. Em 2004 os três itens foram mantidos, apenas mudando a nomenclatura para Estágio Curricular Supervisionado, mudando novamente em 2018, agora denominado simplesmente de Prática Jurídica e o surgimento do conceito de Trabalho de Curso ao invés da tradicional monografia, redação mantida nas atuais DCNs.

Para facilitar essa evolução, segue abaixo um breve quadro comparativo.

	1972	1994	2004	2018
Formação geral	Introdução ao Estudo do Direito	Introdução ao Direito		
	Economia	Economia	Economia	Economia
	Sociologia	Sociologia (geral e jurídica)	Sociologia	Sociologia
		Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional)	Filosofia Ética	Filosofia Ética
		Ciência Política (com teoria do Estado) *	Ciência Política	Ciência Política
			Antropologia	Antropologia
			História	História
			Psicologia	Psicologia
Formação técnico-jurídica				Teoria do Direito
	Direito Constitucional	Direito Constitucional	Direito Constitucional	Direito Constitucional
	Direito Civil	Direito Civil	Direito Civil	Direito Civil
	Direito Penal	Direito Penal	Direito Penal	Direito Penal
	Direito Comercial	Direito Comercial	Direito Empresarial	Direito Empresarial
	Direito do Trabalho	Direito do Trabalho	Direito do Trabalho	Direito do Trabalho
	Direito Administrativo	Direito Administrativo	Direito Administrativo	Direito Administrativo
	Direito Processual Civil Direito Processual Penal	Direito Processual Civil Direito Processual Penal	Direito Processual	Direito Processual

Formação técnico-jurídica		Direito Tributário	Direito Tributário	Direito Tributário
		Direito Internacional	Direito Internacional	Direito Internacional
				Direito Previdenciário
				Formas Consensuais de Solução de Conflitos
Formação prático-profissional	Prática Forense	Estágio de prática jurídica Monografia Atividades Complementares	Estágio Curricular Supervisionado Trabalho de Curso Atividades Complementares	Prática Jurídica Trabalho de Curso Atividades Complementares (tratado à parte)
Optativas (regionalização e inovação)	Direito Internacional Público. Direito Internacional Privado. Ciência das Finanças e Direito Financeiro Direito da Navegação Direito Romano Direito Agrário Direito Previdenciário Medicina Legal	As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.		Direito Ambiental Direito Eleitoral Direito Esportivo Direitos Humanos Direito do Consumidor Direito da Criança e do Adolescente Direito Agrário Direito Cibernético Direito Portuário
Outras	I – Estudo de Problemas Brasileiros II- Educação Física	Educação Física		

* O conteúdo de Teoria do Estado estava previsto no currículo de 1972, incluso na disciplina de Direito Constitucional. O currículo de 1994 é que o eleva a categoria de conhecimento autônomo.

Analisando objetivamente as novas DCNs, temos alguns detalhes que são importantes de serem destacados. Inicialmente cabe lembrar que a redação da mesma reforça a ideia/entendimento do relator das DCNs, ao afirmar que a mesma deveria ser lida como um documento de referência e não como de cumprimento obrigatório. A redação do eixo de formação geral reforça essa compreensão, já que o rol dos conteúdos é tido como meramente exemplificativo¹⁵. Ou seja, **o quadro comparativo deve ser lido com cuidado, já que os conteúdos de formação geral nas diretrizes anteriores tinham o caráter de obrigatório e agora possuem apenas a característica de optativas**. Mas, como nossa tendência é de transformar aquilo que é indicativo como obrigatório, optamos pelo quadro.

A definição do rol dos conteúdos foi o grande debate da audiência pública, sendo “ponto de honra” para muitas entidades a inclusão de novos conteúdos, mormente Direito Previdenciário (logrado êxito no objetivo de constituir como conteúdo obrigatório) e Direito Eleitoral (incluído no rol opcional).

Não somente esses, mas cerca de 10 novos conteúdos foram apresentados como sugestões de inclusão na audiência pública do CNE, como Direitos Humanos, Direito Agrário, Consumidor ou Direito Econômico. Essa listagem de conteúdos opcionais que ao final foi introduzida nas DCNs (Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário¹⁶, Direito Cibernético, Direito Portuário) não constava da minuta objeto do debate da audiência pública e entrou na redação final das DCNs como forma de contemplar todos os lobbys apresentados durante a mesma. Ou seja, nossa cultura conteudista foi vencedora mais uma vez!

Novamente, cabe a ressalva das diferenças conceituais. No currículo de 72, existia um conjunto de disciplinas optativas das quais as IES deveriam escolher ao menos duas para incluir em seus currículos (via de regra, as IES incluíam mais do que duas). As DCNs posteriores não citam expressamente conteúdos optativos, não os proibindo. Agora, as DCNs atuais voltam a listar conteúdo optativos, mas a redação deixa claro que estamos diante de um mero rol exemplificativo. Em realidade, a redação ao deixar em aberto essa temática e listar conteúdos apenas como exemplos, deixa claro a falta de necessidade dessa mesma lista, o que reforça nosso entendimento de que tal rol apenas en-

15 Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, **tais como**: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

16 A inclusão de Direito Agrário no rol dos conteúdos opcionais abriu espaço para novos questionamentos, como o caso de Direito Urbanístico, já que, cerca de 80% da população brasileira vive hoje em áreas urbanas.

trou nas DCNs como forma de contemplar os lobbys acima listados.

Por falar em disciplinas optativas, sempre é bom lembrar que o Decreto nº 5626/2005 estabelece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina optativa que deve estar presente no currículo de todos os cursos superiores brasileiros. Tal previsão está expressa no parágrafo 2º do Artigo 3º do referido diploma legal ¹⁷.

Ainda que a redação das DCNs expressamente determine nesse artigo que “O curso de graduação em Direito, **priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes**, deverá incluir no PPC, **conteúdos e atividades** que atendam às seguintes perspectivas formativas”, na prática, nosso histórico não nos permite ter grandes esperanças com mudanças efetivas nos cursos de direito no Brasil. Teremos em cada disciplina “técnica” um único conteúdo e nas disciplinas de formação geral, um apanhado de 2 ou 3 conteúdos previstos nas DCNs, respondendo ainda pelos temas transversais, para que o curso possa “*ganhar tempo naquilo que realmente é mais importante*” (!!!!), o eixo de formação técnico-jurídica.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer	Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I – Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II – Formação técnico-jurídica, que abranje, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito,

17 Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Uma coisa óbvia deve ser dita antes de mais nada. Conteúdo curricular não se confunde com disciplina. Ou seja, não é porque as DCNs estabelecem,

por exemplo, a necessidade de que o conteúdo de Direito Constitucional esteja presente no PPC que necessariamente o curso deverá ter uma ou mais disciplinas de Direito Constitucional. A organização dos conteúdos curriculares, sua distribuição cronológica e articulação é decisão institucional implementada a partir do PPC.

Como já dito antes, uma boa forma de romper com o conteudismo é utilizar as chamadas metodologias ativas de aprendizagem. Desta forma, o conteúdo passa a ser mero meio e não fim em si da aprendizagem dos estudantes. Outra proposta revolucionária é romper com a ideia de uma disciplina/um professor. Porque não pensar em duplas de professores (ou mesmo equipes maiores), monitorando o desenvolvimento dos alunos numa “disciplina” com carga horária maior?

O que interessa destacar é que as IES não precisam ficar presos a um modelo tradicional. Sabemos que muitas vezes não se ousa mais para facilitar quando de possíveis transferências de alunos. Mas sinceramente nos parece que essa estratégia, pensando em captações pontuais de alunos, é reducionista e impede que os cursos possam alcançar outros níveis de excelência.

Em tempos em que o Ensino Médio passar por enormes transformações metodológicas e tecnológicas, nos parece anacrônico que os cursos de direito ainda sigam usando da mesma estrutura e metodologias do século passado.

Assim, por que não pensar, por exemplo, em reunir conteúdos curriculares de Direito Civil, Administrativo, Empresarial, Trabalhista e Consumidor que tratem do grande fenômeno CONTRATO e criar uma disciplina única para tratar do tema, de maneira transversal, com mais de um professor/tutor responsável por ela? Outro exemplo, seria Direito, Criminalidade e Segurança Pública, que poderia reunir conteúdos de Teoria Geral do Direito, Sociologia, Direito Constitucional e Direito Penal. Ou seja, nessa proposta, a ideia é organizar o currículo não pelas caixinhas do conhecimento jurídico, mas pelos grandes fenômenos sócio jurídicos que lidamos atualmente.

Nesse contexto, o Direito Processual poderia deixar de ser disciplinas em si e virar instrumento de aprendizagem, aplicado em atividades simuladas (de novo com o uso de metodologias ativas de aprendizagem) alinhadas com essa nova estruturação curricular.

De outra forma, por que não pensar num modelo de organização curricular onde algumas disciplinas seriam oferecidas na primeira metade do semestre e outras na segunda parte? Ou criar um curso modular, rompendo com a organização tradicional dos semestres letivos? Enfim, a gama de possibilidades é infinita.

Em suma, nosso entendimento é que podemos ousar, pensar diferente.

As DCNs não formatam ou estabelecem um modelo único. Como disse o relator das mesmas, não tem mais bula (currículo mínimo). Cada um faz conforme sua liberdade. A escola decide como vai estruturar seu curso e *“paga o preço se fizer escolhas ruins”*.

O artigo seguinte, trata especificamente da Prática Jurídica. Como já dito, a primeira grande mudança é a nomenclatura. Sai “Estágio Supervisionado”, conceito polissêmico e por isso mesmo ambíguo, e entra “Prática Jurídica”, que, se ainda não é específico em suficiente, afasta a confusão com o conceito de estágio. O restante da redação é mantido idêntico, demonstrando que a mudança de nomenclatura foi fruto de reflexão para melhor conceituação desse componente curricular, considerado obrigatório e indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando. Por fim, o caput do artigo estabelece que cada instituição deverá aprovar regulamento específico, contemplando todas as diferentes modalidades de operacionalização. A exigência que tal regulamento seja aprovado por colegiado próprio é entendido como sendo o próprio colegiado de curso, observado o regramento institucional geral.

Uma segunda mudança importante, e de novo de nomenclatura, diz respeito ao NPJ. Nas DCNs anteriores, se grafava Núcleo de Prática Jurídica. Agora, nas DCNs de 2018 a nomenclatura correta é Núcleo de **Práticas Jurídicas**. Pode parecer mudança insignificante, mas do ponto de vista conceitual é importantíssimo, por tentar ampliar o conceito de atuação do NPJ, sinalizando que existem diversas formas de atuação prática e não apenas uma, como usualmente ocorre nos cursos. Assim, o parágrafo 1º apresenta essa mudança e estabelece a exigência de existência do NPJ como o espaço onde se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

Lidos juntos, os parágrafos 2º e 3º estabelecem que as atividades de práticas jurídicas devem ser realizadas na própria IES ou em outros espaços como departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas, órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais e ainda, em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. Importante entender que quando as DCNs estabelecem que as atividades de PJ devem ser realizadas na própria IES não está a exigir que o espaço físico seja o mesmo onde ocorre as demais atividades do curso. Nada obsta que a IES estruture o NPJ em outro ambiente, que entenda ser mais adequado ao desenvolvimento das atividades planejadas. Cabe destacar ainda que as DCNs claramente trazem uma nova distinção, entre as atividades formativas e os serviços de assistência judiciária (sendo estes, tipo da categoria daqueles).

O parágrafo 4º possui redação idêntica ao antigo parágrafo 2º e que estabelece que as atividades de prática poderão ser replanejadas conforme o desen-

volvimento e necessidade dos alunos, razão pela qual não iremos nos aprofundar na análise. Assim como o parágrafo 5º que enuncia que as ações de práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas, reais e estágios supervisionados e por ter redação autoexplicativa não implica em comentários.

Por fim, o parágrafo 6º volta a tratar de um dos temas mais caros às DCNs, já incluído nas competências do formando e nos conteúdos curriculares; as práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico. Percebe-se um esforço articulado do CNE no sentido de realçar e endossar essa nova postura do direito no Brasil.

Para finalizar, uma curiosidade. Quando da audiência no CNE supracitada, a redação deste artigo ainda sinalizava o conceito de Núcleo de Prática Jurídica. Durante a audiência, algumas pessoas defenderam a mudança que acabou sendo contemplada, inclusive este que escreve o presente ensaio.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. (Redação alterada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.)	Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso. § 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente; § 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	I – em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. § 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. § 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC. § 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

A prática jurídica é, certamente, das estruturas curriculares com maior potencial inovador e que tem sido, sistematicamente, desprezado pelas IES, seja por comodismo, tradicionalismo ou até mesmo, medo. Afinal, quando uma IES estrutura seus cursos, um dos aspectos considerados é como suas soluções serão recepcionadas pelos avaliadores de curso, muitas vezes avessos a novidades. E como esses também são profissionais do direito, aquela nossa cultura jurídica impera...

Mas, o potencial de transformação e inovação que as IES podem implementar nos cursos a partir do NPJ é tão grande que as possibilidades são infinitas. Já vimos curso que estruturou sua prática jurídica com um primeiro momento de atividades simuladas, onde todas as principais profissões e tipos de atuação mais comuns são experimentadas pelos alunos, e somente depois os mesmos passam à atuação real.

Já vimos cursos que o NPJ funciona em vários “endereço” diferentes pela cidade, aproximando a IES de seu entorno social, especialmente o atendimento real à população hipossuficiente, uma vez que instala esses pequenos escri-

tórios nos bairros populares. Já vimos cursos onde todos os alunos realizam curso de qualificação de mediadores e conciliadores (funcionando, inclusive como Atividade Complementar) e depois estrutura sua atuação real na busca das soluções consensuais de conflitos.

A compreensão de que as práticas jurídicas vão além das usuais profissões jurídicas fez com que IES incluíssem na estrutura do NPJ os núcleos de pesquisa e as monitorias, já que pesquisa jurídica e docência também são atividades profissionais dos bacharéis em direito.

Uma ótima experiência de uma IES que visitamos anos atrás era a simulação do Diário Oficial da Justiça. Nas atividades de simulação, as equipes eram citadas por uma versão do DOJ da própria IES e tão somente assim. Os alunos precisavam criar o hábito de checar o Diário Oficial diariamente, como devem fazer os profissionais. E assim, estamos falando do desenvolvimento de atitudes e competências.

Talvez resida nesse aspecto a principal vantagem de um NPJ inovador: a constituição do ambiente mais adequado ao desenvolvimento das competências esperadas do formando e listadas no artigo 4º das DCNs.

O artigo 7º é uma inovação em comparação às DCNs anteriores, ao estabelecer a necessidade de que os cursos estimulem atividades curriculares de extensão. Além de buscar se articular com a Resolução CES/CNE nº 07/2018, publicada no mesmo dia das DCNs de Direito, a determinação reforça o caráter de aproximação profissional, aprimoramento e inovação que estão presentes no escopo de toda a Resolução. Assim, é fundamental conhecer com mais detalhes o que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira¹⁸, que trarão grandes impactos em futuro próximo aos cursos de

18 Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I – a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II – o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade

direito de uma maneira em específico e a todos os cursos superiores de uma maneira em geral.

Cabe destacar que é impossível analisar o artigo supracitado sem relacioná-lo com o seguinte, que trata das atividades complementares.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Não há nada parecido	Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

Um dos grandes debates acadêmicos se refere ao conceito de Extensão Universitária. Várias são as interpretações que podem ser aferidas sobre o referido termo, com matizes e perspectivas absolutamente distintas. Costuma-se entender o conceito como cursos, como eventos diversos (palestras ou seminários), como estágio, como fonte de captação de recursos a partir de serviços prestados

brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III – a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV – a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V – o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI – o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII – a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I – programas;

II – projetos;

III – cursos e oficinas;

IV – eventos;

V – prestação de serviços

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

[...]

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes.

Art. 20 Essa Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ao mercado e à sociedade e finalmente, o termo é entendido também como intervenção ou como ação comunitária. De fato, extensão é tudo isso e muito mais...

Na realidade, a ideia conceitual de extensão esteve sempre presente na visão da universidade brasileira, especialmente nas três últimas décadas. No entanto, sua prática sempre foi restrita e, muitas vezes, assistencialista – como se, em vez de uma função acadêmica, os universitários desejassem expiar a culpa de serem privilegiados.

Analisando as possibilidades do termo a partir do objetivo implícito ao mesmo, temos três posturas teóricas e políticas diversas. Como primeira possibilidade, se fala em “extensão” quando se quer referir a trabalhos assistencialistas prestados pela IES a comunidades carentes que estejam na mesma região jurídico-política da mesma. Nessa acepção, o termo “extensão” se restringe ao oferecimento de um trabalho comunitário, sem maiores relações com as demais atividades fundamentais de uma Universidade, a saber: o ensino e a pesquisa. Parece-nos mesmo, que tal perspectiva se concretiza a partir de uma visão messiânica e paternalista da IES, que procura apenas prestar um serviço comunitário, a fim de justificar a Função Social da Universidade, sendo a extensão universitária um mecanismo através do qual distorções seriam corrigidas. Esta visão de extensão, no entanto, está ‘viciada’, uma vez que ela contém subjacente uma concepção preconceituosa já que distingue aqueles que têm, aqueles que sabem que prestariam assistência àqueles que não têm, àqueles que não sabem.

A segunda perspectiva para o uso da expressão em análise se confunde em muito com a “extensão curricular”. Por tal visão, utiliza-se o entendimento de que o oferecimento de cursos extracurriculares para o implemento do currículo dos alunos, bem como a oferta desses mesmos cursos para a comunidade da região em geral, além do oferecimento de serviços em geral à comunidade – geralmente pagos – estaria capacitando a IES a expressar uma posição do cumprimento da atividade de “Extensão Universitária”. Neutra do ponto de vista político, esta visão não causa o mal da invasão cultural que a perspectiva anterior apresenta. Mas, por outro lado, colabora para a manutenção das diversas estruturas sociais e dos valores cristalizados no interior da Universidade.

Certo está que a prestação de serviços e o oferecimento de cursos extracurriculares fazem parte da relação de funções a serem desempenhadas por uma Universidade e que estas atividades podem se constituir em importante fonte de captação de recursos, principalmente para as atividades de pesquisa e extensão. No entanto, não nos parece adequado entender, ou melhor, restringir o conceito de Extensão Universitária a essas duas perspectivas.

Por tudo o que foi dito, nos parece que a terceira leitura da expressão é que melhor define e compreende os pressupostos da “Extensão Universitária”. Nesse sentido a extensão significaria a articulação da universidade com a so-

cidade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino não fiquem restritos apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão.

Nesse sentido, ainda tentando investigar os diversos entendimentos da expressão e os motivos dessa confusão teórica, observa-se que a Extensão Universitária tem sido até então tratada como mero apêndice do Ensino e da Pesquisa. Agora, a partir desse novo entendimento, a Extensão se impõe como um dos elementos articuladores entre o ensino e a pesquisa, passando, na prática, a viabilizar a indissociabilidade dessas três dimensões.

No nosso entendimento, a extensão deveria ser apenas um método pedagógico, aplicado tanto ao ensino quanto à pesquisa. No momento atual, ainda deve ser vista como uma função. Num país dividido em classes tão diferenciadas, a busca da liberdade e sua distribuição igualitária e o envolvimento com a realidade social do país exigem intensa convivência com o mundo exterior por meio de variados programas de extensão em dois sentidos: da universidade à realidade que há cerca e desta à universidade.

Esta perspectiva nos remete ao abandono da clássica ideia do “tripé” do Ensino Superior, ensino-pesquisa-extensão. Por esta visão, caberia ao ensino o repasse do conhecimento, à pesquisa a produção e à extensão a socialização do conhecimento. Ora, em todos os casos, temos apenas um único elemento sendo trabalhado, exatamente o conhecimento. Aceitar a ideia do tripé é aceitar a ideia que não se produz conhecimento em sala de aula (ensino), ou quando no envolvimento comunitário (extensão). Como não há como concordar com estas possibilidades devemos caminhar no sentido de compreender que a função da Universidade é unívoca: trabalhar o conhecimento seja em dimensões ou formas diversas.

Assim, a Extensão deixa de ser o eixo de socialização do conhecimento, da forma mais adequada para que uma Universidade cumpra a sua pretensa função social e se torna uma atividade fundamental naquilo que se coloca como primordial: a busca pela melhoria da qualidade de ensino.

Partindo dessa premissa teórica, as IES podem compreender as ações de extensão dentro desse duplo eixo temático, qual seja a da interação social, naquilo que usualmente é chamado, atualmente, de Responsabilidade Social e o do aprimoramento curricular, especialmente através de minicursos, seminários e outros eventos correlatos.

No que se refere especificamente ao impacto no curso de direito, evidentemente tem-se a clareza de que as ações decorrem de permanente reflexão pedagógica do Corpo Docente. Não obstante, pode-se pensar algumas possi-

bilidades concretas de atuação do curso, em programas de extensão a serem desenvolvidos em conjunto com os demais cursos da IES, tais como um projeto de assessoria/consultoria aos microempreendedores do entorno da IES ou um projeto de assessoria voltada às camadas populares, para a organização social de associações de moradores, ONGs e entidade similares.

E é exatamente nesse sentido que as novas DCNs de Extensão se associam. Afinal, conforme o artigo 3º da supracitada resolução, extensão é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Segundo o diploma legal, em seus artigos 5º e 6º, a concepção de extensão no ensino superior no Brasil se baseia nas seguintes premissas:

Interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

Formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

Produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

Articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

Estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

Promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

Promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

Incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

Apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

Atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Coadunando com tudo que foi dito até o momento, o artigo 7º define que serão consideradas atividades de extensão **as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante**, listando-se, no artigo 8º, diversas atividades que deveriam ser consideradas como extensionistas, tais como programas; projetos, cursos, oficinas, eventos e prestações de serviços.

Como dito, artigo 8º trata das Atividades Complementares e sua redação guarda muita semelhança com o determinado pelas DCNs anteriores. O que muitos podem não saber é que foram os cursos de direito os primeiros a introduzirem as AC nos currículos de cursos superiores, na Portaria 1.886/1994¹⁹. Foi, inclusive, a normativa que melhor descreveu o que seriam as AC, estabelecendo um rol descritivo e elucidativo do novo conceito então introduzido no Ensino Superior brasileiro. Depois da Portaria 1.886/1994, as Diretrizes de 2004 tornaram o conceito mais teórico e por isso mesmo, é salutar recordar o que se estabeleceu em 1994, que serve como referência até os dias atuais.

A única novidade é o estabelecimento de que as AC possam ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso. Nos parece, s.m.j., que essa nova possibilidade carrega em si um potencial disruptivo ao que foi pensado inicialmente. Afinal, as AC foram pensadas como a “parte flexível” do currículo do discente e pretendia a individualização da formação acadêmica, de tal forma que cada aluno atuasse como curador de seu desenvolvimento, adaptando-o a seus interesses e necessidades. No momento que as DCNs admitem certa homogeneização das ACs (afinal, é isso que o conceito de oferta de componentes curriculares significa; nunca a oferta será individualizada, sempre coletiva), o potencial revolucionário de flexibilidade curricular individual fica fragilizado.

Importante destacar, por fim, e como dito antes, que a nova previsão do Artigo 7º das atividades de extensão já estavam, de certa forma, previstas nas DCNs de 2004, exatamente nesse artigo, na parte final da redação do caput do mesmo (especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as *ações de extensão junto à comunidade*).

19 Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.	Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso.

Particularmente, gostamos muito do conceito das atividades complementares e da sua intenção inovadora quando foi criada (tanto que posteriormente o conceito foi copiado para todos os demais cursos superiores). Traduz-se na expressão “viver a universidade”, que sempre foi entendido como uma recomendação que o estudante buscasse, na medida do possível, aproveitar toda a potencialidade que uma IES poderia lhe oferecer e não permanecesse na instituição apenas quando estivesse em aula. Essa ideia se materializa com as AC. Afinal, como afirma a boa prática pedagógica, a formação em nível superior não se limita ao espaço formal do aprendizado, ao momento da sala de aula.

Assim, entendemos que vale a criatividade e a inovação quando uma IES for regular as AC no âmbito de seu PPC. Sem querer esgotar as potencialidades, podemos pensar em diversas atividades tais como Publicação de artigos em revistas científicas; Comunicações Científicas em eventos; Participação em Projetos de Pesquisa e/ou de Extensão; Representação Estudantil Acadêmica em diretoria eleita do Centro Acadêmico de Direito, DCE ou colegiado do curso de direito; Disciplinas Complementares ao Currículo Acadêmico do Aluno; Monitorias em disciplinas pertencentes ao currículo pleno do curso de direito; Estágio extracurricular e ainda, os tradicionais eventos extracurriculares diversos como seminários, simpósios, congressos, conferências e cursos.

Claro está que esta listagem não é definitiva e a criatividade e o interesse do aluno serão fundamentais para a constituição de novas modalidades de atividades complementares, sempre respeitando os limites máximos instituídos pelo regulamento específico, tendo como escopo não admitir que o acadêmico possa integralizar a carga horária máxima de tais atividades numa única modalidade.

Já o artigo 9º determina que as IES poderão, conforme estabelecido no PPC, incluir conteúdos e atividades didáticas diversas que implementem o próprio PPC contextualizando-o com o âmbito geográfico e social de atuação da IES. Como dito no início, o relator das DCNs destacou inúmeras vezes a importância que os PPCs devem dar à regionalização dos cursos. No entanto, esse é mais um dos inúmeros casos que o consenso impede a realização. Todos entendem e defendem a regionalização. No entanto, ações concretas são muito incipientes e inconclusas.

Além disso, o referido artigo orienta as IES para que estas repensem suas estratégias formativas para além da sala de aula, com metodologias inovadoras de aprendizagem e avaliação, destacando a importância que deve ser dado aos Planos de Ensino dos Cursos, em consonância com o que já tinha sido estabelecido no parágrafo único do Artigo 3º.

Em realidade, as DCNs anteriores destacavam ainda mais a importância dos Planos de Ensino quanto expressamente estabeleciam no parágrafo único do Artigo 9º que os mesmos deveriam ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo e deveriam conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica ²⁰. Esse regramento caiu, acreditamos, por entender que o mesmo é muito mais uma disposição de procedimento do que efetivo conteúdo de uma DCN de curso superior.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Não há nada parecido	Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

O artigo 10, da mesma forma que nas DCNs anteriores, estabelece a exigência de que as IES adotem programas de avaliação institucional. Trata-se de refor-

²⁰ Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

ção ao que já estabelecido na Lei do SINAES (Lei nº 10.861/ 2004). Novamente a redação é muito parecido ao disposto antes e não é necessário que tenhamos maiores comentários neste momento, apenas reforçar a importância da avaliação institucional como instrumento de qualificação das IES, razão pela qual essa exigência das DCNs não deve ser encarada como mera obrigação formal ou burocrática.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.	Art. 10 As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Segundo a apresentação do relator das DCNs, o TC é um dos poucos conteúdos que seria efetivamente obrigatórios nos PPCs. Isso que preconiza o artigo 11 da Resolução 05/2018. Esta foi uma das regulamentações que sofreram as mais profundas mudanças na sua redação, uma vez que, ao contrário do que era estabelecido antes, agora o TC **não precisa mais que seja individual**. Já tínhamos tido uma mudança significativa na resolução de 2004 que retirou a obrigação do TC ser monografia orientada por docente e defendida uma sessão de defesa pública. Todas essas questões agora estão a cargo de regulamentações das IES.

Um detalhe que merece destaque é que a proposta inicialmente apresentada na audiência pública no CNE falava novamente em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a redação final manteve a expressão das DCNs de 2004, Trabalho de Curso. Dentre outras coisas, isso significa que o TC não precisa ser inserido no último período do curso.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 11 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Pode até não parecer, mas ao nosso ver, as mudanças implementadas em 2004 não foram compreendidas no seu potencial inovador e as novas alterações igualmente estão passando em branco. De fato, nossa tradição de TC (ou TCC) sempre foi a monografia de conclusão de curso, com orientação individual e sessão de defesa pública. Assim, não foi nenhuma surpresa ver vários participantes da audiência pública defendendo o retorno à redação de 1994. No entanto, nos parece que, se as IES quiserem inovar com qualidade em seu PPC é possível pensar em várias alternativas para o TC que não se constituirão em facilidades para os alunos, como muitos imaginam que seja a abertura de que tal componente curricular não se restrinja à tradicional monografia individual, orientada e defendida perante sessão pública. Assim, sem ter a apreensão de esgotar as possibilidades de formatação do TC, que deve estar a cargo das IES e com regulamento específico, poderíamos citar:

Monografia

Texto resultante de uma pesquisa acadêmica aprofundada sobre um determinado tema, abordando uma problemática específica e trazendo a compilação científica acerca de seu tratamento, contendo entre 40 e 100 páginas de texto.

Sessão de defesa pública, como ocorre usualmente.

Artigo

Texto científico contendo uma abordagem jurídica concisa e fundamentada acerca de uma determinada problemática contendo entre 20 a 40 páginas de texto.

Sessão de defesa pública ou aprovação para fins de publicação em revista científica, com a qualificação mínima de Qualis B3, por exemplo.

Estudo de caso

Narrativa elaborada a partir de uma situação real que problematize diversos aspectos jurídicos e sociais, propiciando a tomada (ou não) de decisões jurídicas, quando cabíveis, contendo entre 20 e 40 páginas de texto.

Avaliação por banca de professores, composta por 3 ou 5 membros, ou sessão de defesa pública.

Parecer Jurídico

Desenvolvimento de pareceres técnicos, a partir de problemas jurídicos e sociais, especialmente preparados por professores do NDE e que versem sobre os mais variados campos do conhecimento jurídico, com ênfase nos temas relevantes escolhidos pelo PPC do curso.

Avaliação por banca de professores, composta por 3 ou 5 membros, ou sessão de defesa pública.

Documentário

Desenvolvimento de um roteiro e posterior produção de documentário de curta-metragem, cuja narrativa elaborada a partir de uma situação real,

problematize aspectos jurídicos e sociais da região em que está inserida a IES, servindo como mecanismo de conscientização e discussão social, propiciando a tomada (ou não) de decisões jurídicas, quando cabíveis.

Sessão de exibição pública.

Projeto de Lei

Desenvolvimento de uma proposta original de Projeto de Lei, relativo a problema real que o estudante tenha identificado. Para a devida avaliação, o TC deverá conter, ainda a justificativa do PL.

Defesa em sessão pública, sendo dispensada a defesa se o referido PL for efetivamente apresentado por parlamentar na casa legislativa cuja competência atenda à proposta.

Finalizando, como o TC não precisa mais ser individual, este componente curricular pode ser importante momento de desenvolvimento de competências como o trabalho em equipe e a capacidade de negociação, cabendo ao regramento institucional a delimitação do número mínimo e máximo de componentes de cada grupo.

Os artigos 12 e 13 tratam de aspectos diversos da carga horária do curso de direito. Assim, está mantida a carga horária de 3.700 horas (artigo 12). Do total do curso, até 20% deve ser destinado a prática jurídica e atividades complementares, conforme já estabelecia o parágrafo único do Artigo 1º da Resolução CES/CNE Nº 2/2007²¹, que deve ser lida conjuntamente com as DCNs de Direito. Quanto ao tempo mínimo para a integralização do curso, a princípio está mantido o prazo de cinco anos, conforme estabelecido na Resolução supracitada, uma vez que as DCNs nada estabelecem nesse sentido. No entanto, é importante destacar que esse prazo é referencial, uma vez que o inciso IV do Artigo 2º desse documento legal estabelece uma possibilidade para que este prazo seja diferente, desde que o PPC assim o justifique (e claro, respeite a carga horária mínima do curso)²². Assim, por exemplo, um curso de direito semi-integral poderia ter sua integralização abreviada para 4 anos.

A redação anterior das DCNs era vaga e apenas estabelecia que haveria Resolução específica do CNE para regulamentar este aspecto, o que de fato ocorreu três anos depois, em 2007.

Interessante destacar que na proposta de redação das DCNs apresentada na Audiência Pública, haveria, além do teto que já existia, um piso mínimo para a carga horária das atividades de prática jurídica (“A Prática Jurídica com-

21 Art. 1º Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº 8/2007, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente. Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.

22 IV – a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados nesta Resolução poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico justifique sua adequação.

preenderá, no mínimo, 12% da carga horária total do curso”). No entanto, na redação final essa proposta não prosperou, mas é interessante observar como muitas pessoas ainda acreditam que esse regramento se tornou válido.

Assim, num curso com exatas 3.700 horas, até 740 devem ser destinadas às atividades complementares e à Prática Jurídica. Lembrando que o CNE já estabeleceu numa resolução clássica (Parecer CNE/CEB nº 5/1997) que, toda vez que a legislação educacional estabelecer parâmetros para carga horária no ensino brasileiro, devemos considerar que “o conceito de hora responde ao padrão nacional e internacional de 60 minutos”. Assim, se a hora-aula, que é um conceito que tem efeitos apenas para fins didáticos e muitas vezes trabalhistas for diverso dos 60 minutos, sempre é recomendado fazer as conversões para que o curso estruturado não fique irregular.

Duração da Hora Aula	Carga Horária Total do Curso*	Carga Horária PJ + AC*
60 ’	3.700 Horas-Aula	740 Horas-Aula
50 ’	4.440 Horas-Aula	888 Horas-Aula
45 ’	4.933,33 Horas-Aula	986,66 Horas-Aula

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.	Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Art. 13 O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica. Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.

Importante lembra que, de acordo com a Resolução CES/CNE nº 7/2018, que estabelece as DCNs para a Extensão no Ensino Superior, no mínimo 10% da carga horária dos cursos devem ser destinados às atividades de extensão²³. Assim, no caso dos cursos de direito, ao menos 370 horas devem ser destinadas a essas atividades.

Relembrando, são consideradas atividades de extensão, conforme a su-

23 Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

praticada resolução:

- I – programas;
- II – projetos;
- III – cursos e oficinas;
- IV – eventos;
- V – prestação de serviços.

A resolução permite que essas ações sejam programas institucionais das próprias IES ou em conjunto com o poder público, atendendo a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Assim, parte do que os alunos teriam que fazer em AC poderá ser contabilizado como atividade de extensão (mas não tudo, uma vez que existem atividades de pesquisa e de ensino nas ACs também). Além disso, é possível redimensionar ações da Prática Jurídica para que estas contemplem também a dimensão extensionista. O mero atendimento à comunidade carente nos parece, s.m.j. insuficiente para contemplar as exigências legais. Mas se a experiência for trabalhada em outros momentos do curso, aí poderia ser entendida como uma atividade de extensão. O importante é que as IES repensem sua política de extensão institucional e os cursos observem esses regramentos institucionais no momento da revisão de seu PPC.

Interessante observar que muitos presentes na Audiência Pública fizeram uma conta estranha, ao considerar que o percentual de 20% da carga horária e que pode ser ofertado em forma de EAD, conforme determina a legislação em vigor, seria uma mera diminuição da carga horária, como se essas 740 horas possíveis de serem oferecidas via EAD “não contassem”, ou fossem de faz de conta. Esse entendimento demonstra um claro preconceito com o EAD. O mais interessante de tudo é que muitos participantes demonstraram ficar sabendo do percentual de 20% via EAD agora, como se fosse uma novidade e não algo já estabelecido a tempos e consagrado na prática pelas IES brasileiras²⁴.

Os artigos 14 e 15, os últimos, são os artigos usuais que estabelecem a validade da Resolução. O primeiro, 14 estabelece o período de validade da proposta, quando aprovada. Segue os padrões normais, definindo um lapso de vacância de dois anos para a implementação das novas DCNs. Como de praxe, a redação estabelece que serão aplicados apenas para os alunos ingressantes a partir da publicação das DCNs. O parágrafo único, dá a liberalidade às IES de implementar as mudanças aos demais alunos. No entanto, na apresentação da audiência pública, o relator falou que somente com o aceite dos demais alunos essa migração poderia ocorrer, o que contraria expressamente os entendimen-

24 Em realidade, desde 2001, com a Portaria MEC nº 2253/2001.

tos jurisprudenciais de que os alunos não possuem direito adquirido à matriz curricular. E o artigo 15 apenas estabelece que a DCN entra em vigor na data de sua publicação (18 de dezembro de 2018) e revoga expressamente as DCNs anteriores e implicitamente as demais disposições em contrário.

Desta forma, as DCNs já estão em vigor, e cursos de direito já podem implementá-las neste primeiro semestre de 2019. Se tornarem obrigatórias em 18 de dezembro de 2020 e assim, os ingressantes no semestre 2021.1 já deverão estar regulados pelas novas DCNs. Por fim, entendemos que os novos projetos pedagógicos, sujeitos aos processos de autorização já deveriam observar as novas DCNs, se não pela exigência legal, pelo menos pela conveniência institucional de não ter que enfrentar uma mudança de PPC em pouquíssimo lapso de tempo.

RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.	Art. 14 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.
RESOLUÇÃO 9/2004	RESOLUÇÃO 5/2018
Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.	Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.

Como as DCNs de extensão tiveram seu prazo de vacância estabelecido em 3 anos, apenas em 18 de dezembro de 2021 elas serão exigíveis. No entanto, nos parece obvio que as IES devem cuidar, com calma e prudência das duas mudanças de maneira articulada e integrada. Assim, não seria interessante realizar a adequação às DCNs de Direito sem avaliar bem as possíveis mudanças, observando igualmente as exigências da Resolução CES/CNE nº 5/2018, o que vai exigir uma revisão das práticas da IES como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não possui nenhuma grande pretensão como o de esgotar o tema em tela, nem de ser um texto doutrinário, explicando com

detalhes as novas DCNs. Para isso, temos autores muito mais capacitados, a exemplo dos autores citados nas indicações bibliográficas. Nossa intenção é tão somente chamar a atenção para o potencial inovador das Diretrizes e propor um repensar disruptivo, indo além do mais do mesmo que sempre marcou a tradição do ensino jurídico brasileiro.

Assim, urge pensarmos as DCNs à luz desses desafios e pensar além. Se lermos as DCNs com os mesmos olhos de sempre, teremos os mesmos resultados, e a tal da crise do Ensino do Direito no Brasil se manterá inalterada. Afinal, como diz a famosa frase falsamente atribuída a Albert Einstein, “A definição de insanidade é **fazer a mesma coisa repetidamente** e esperar **resultados diferentes**”.

Muitas inovações foram introduzidas a partir de 2004, mas muitas outras poderiam ter surgido e não o foram por nossa incapacidade técnica e pedagógica. Urge encontrarmos novas metodologias alinhadas ao século XXI, sob pena de não conseguirmos dar respostas aos urgentes questionamentos que o novo mundo nos traz diariamente. Precisamos redefinir o que será ensinado e como será ensinado. Temos a imperiosa tarefa de criarmos uma cultura docente profissional, apoiando os professores para que estes possam avançar no trabalho cotidiano realizado em todas as Faculdades de Direito do país. Qualidade precisa deixar de ser um mero elemento discursivo para se tornar, de fato, um objetivo a ser perseguido incessantemente.

Finalizando, ressaltamos novamente o potencial transformador das novas DCNs. Falta apenas as IES pensarem de forma inovadora e criativa. Enfrentarem os clássicos problemas do ensino jurídico, buscando alternativas e soluções. Para isso, é fundamental um planejamento sólido, com engajamento da comunidade acadêmica e mesmo de seu entorno social. O novo PPC deve ser fruto de um amplo debate que envolva professores, NDE, dirigentes, alunos e a comunidade externa.

O resto, é ousar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto Armando Ramos. **Habilidades**. São Paulo: DP A, 2004.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- BITTAR, Eduardo. **Direito e ensino jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB, 2006.
- FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e aula em Direito**. Porto Alegre: SArFe, 2000.
- FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito**. Porto Alegre: SArFe, 1997.
- GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Falarido. **Ensino jurídico participativo**. São Paulo: Saraiva, 2009.

- GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do ensino jurídico**. Curitiba: Juruá, 2005.
- HUPFFER, Haide Maria. **Ensino jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica**. Viamão: Entremeios, 2008.
- LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino jurídico**. São Paulo: Iglu, 2010.
- MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003.
- MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.
- MELO FILHO, Álvaro. **Inovações no ensino jurídico e no exame de ordem**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.
- MIGUEL, Paula Castello e OLIVEIRA, Juliana Ferrari (orgs). **Ensino jurídico: experiências inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino jurídico: diálogos entre teoria e prática**. Porto Alegre: SAcFe, 2004.
- PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**. Porto Alegre: SAcFe, 2000.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**. Florianópolis: Boiteux, 2005.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: RT, 1995.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico, saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Boiteux, 2000.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil**. Florianópolis: Boiteux, 2002.
- SCOZ, Alexandra Silvia. **Ensino jurídico de graduação brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e ensinar direito**. São Carlos: Ed. Autor, 2013.
- TAGLIAVINI, João Virgílio; SANTOS, João Luiz Ribeiro dos. **Educação jurídica em questão**. São Paulo: OAB, 2013.
- VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: A INCLUSÃO DAS CLÍNICAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA

Fernanda Brandão Lapa¹

1 INTRODUÇÃO

O termo *clínicas* aparece pela primeira vez nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Direito instituídas por meio da Resolução nº 5 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CES/CNE/MEC), publicada em 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a).

Como a terminologia das clínicas jurídicas ainda é pouco usada no Brasil e somente a partir do início do século XXI essa pedagogia começou a ser implementada nos cursos jurídicos do país, este artigo tem como objetivo incentivar a inclusão da educação clínica na elaboração do projeto pedagógico dos cursos (PPC) de Direito, em consonância com as novas DCNs. O artigo está dividido em três partes principais:

- a) apresentação de quatro pressupostos para a implementação da pedagogia clínica;
- b) defesa da eficácia da pedagogia clínica para o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais na formação jurídica;
- c) possibilidades para a inclusão das clínicas jurídicas no PPC de Direito das instituições de ensino superior (IES) no Brasil.

Segundo o artigo 4.º das novas DCNs, o curso de graduação em Direito deve propiciar formação profissional que revele, pelo menos, três competências: cognitiva, instrumental e interpessoal. Em seguida, descreve em seus 14 incisos habilidades que estudantes precisam adquirir durante o curso.

Essa divisão em três grandes vertentes para a formação jurídica também pode ser encontrada em documentos publicados no fim do século XX e início do XXI sobre o futuro da educação jurídica, frutos de ampla pesquisa realizada nos Estados Unidos². Partindo do pressuposto de que um dos principais obje-

1 Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestre e Bacharel em Direito pela UFSC. Estágio de Pós-Doutorado em Educação Clínica na Université du Québec à Montréal (UQAM/Canadá). Fundadora e coordenadora da Clínica de Direitos Humanos da UNIVILLE, primeira clínica jurídica institucionalizada no Brasil em 2007. Consultora e autora de livros e artigos sobre educação e clínicas jurídicas.

2 Desconheço pesquisa semelhante realizada no Brasil sobre o que profissionais ativos da área do Direito esperam encontrar de competências profissionais nos egressos de cursos jurídicos do país.

tivos dessa educação é preparar estudantes para o exercício das profissões jurídicas, fundações educacionais e órgãos de classe estadunidenses resolveram realizar pesquisas sobre as habilidades que profissionais do Direito, especialmente advogados/as, buscavam encontrar em egressos dos cursos jurídicos.

Os relatórios que ficaram mais conhecidos dessa época são: o Relatório Carnegie (SULLIVAN *et al.*, 2007), *Melhores Práticas para a Educação Jurídica* (STUCKEY *et al.*, 2007) e o Relatório MacCrate, da Associação de Advogados dos Estados Unidos (ABA, 1992). Mesmo com as diferenças culturais e de sistemas jurídicos, penso ser interessante observar em relação à educação jurídica que esses documentos dividem a aprendizagem para a formação profissional em três vertentes principais. A primeira aprendizagem consiste na formação intelectual para aprender o conteúdo acadêmico básico e pensar o que importa para a profissão – a aprendizagem *cognitiva*. A segunda vertente é a da aprendizagem das habilidades necessárias para o exercício prático da profissão – a aprendizagem do *saber-fazer*. E a terceira volta-se aos valores éticos, ao papel social do Direito e às responsabilidades da profissão – a aprendizagem do *refletir a ação*.

É possível fazer uma associação entre as três aprendizagens propostas nesses relatórios estadunidenses (*cognitiva, saber-fazer, ação refletida*) com as três competências apresentadas no artigo 4.º das novas DCNs: uma dimensão cognitiva (*aprender a pensar*); outra instrumental (*aprender a agir e fazer*); e a terceira, ética/relacional/interpessoal (*aprender a refletir na ação e pensar nos impactos*).

Em 2018, um dos autores do Carnegie Report, William Sullivan, ao escrever um artigo sobre os impactos dessas pesquisas na educação jurídica do país após 10 anos da publicação do relatório, alertou que os cursos de Direito nos Estados Unidos ainda priorizam a primeira aprendizagem em comparação às outras (o conhecimento teórico). Adicionalmente, a segunda aprendizagem, a da prática, é desconectada da primeira. Ou seja, há distanciamento entre o ensino da teoria e da prática. No que se refere à terceira, essa aprendizagem é geralmente marginal, difícil de se identificar nos planos e currículos quando e como são debatidos os valores éticos e sociais concretos da profissão (SULLIVAN, 2018, p. 334).

Tanto nesses relatórios como nos pareceres e documentos curriculares anteriormente elaborados e aprovados pelo MEC e pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)³, é visível uma idêntica preocupação com o descompasso entre o que estudantes saem da universidade sabendo fazer e o que se espera delas/es na vida profissional.

Por isso, além dos desafios apresentados para a formação jurídica, esses documentos buscaram inovar, propondo novas pedagogias de ensino para

3 Portaria nº 1.886/1994 e Resolução nº 9/2004 do CNE/CSE.

serem testadas, aperfeiçoadas e/ou implementadas nos cursos jurídicos. Uma dessas pedagogias defendidas como eficazes e que já são tradição desde o século XX nos Estados Unidos, e em outros países, e que agora aparecem de forma expressa nas novas DCNs é a pedagogia utilizada nas *clínicas* jurídicas.

Conforme será demonstrado neste artigo, defendemos que a pedagogia jurídica clínica não é “útil” apenas para desenvolver competências instrumentais (práticas), mas sim é estratégica para auxiliar na construção da identidade pessoal, social e profissional do/a estudante de Direito. A pedagogia clínica é uma ferramenta para a educação jurídica em geral e visa proporcionar a estudantes mais uma oportunidade para que aprendam a pensar e agir como advogadas/os e cidadãos/ãos, o que desenvolve habilidades importantes para qualquer profissão jurídica.

2 PRESSUPOSTOS⁴ PARA A PEDAGOGIA JURÍDICA CLÍNICA

Para que a pedagogia *clínica* possa melhor contribuir no desenvolvimento da identidade profissional⁵ do/a estudante de Direito, defendemos que, pelo menos, quatro pressupostos estejam presentes na formação:

- a) a autonomia estudantil;
- b) a articulação da teoria e prática (práxis);
- c) a interação entre ensino, pesquisa e extensão;
- d) a interdisciplinaridade.

2.1 A AUTONOMIA DO/A ESTUDANTE

A pedagogia clínica é eficaz para desenvolver algumas competências fundamentais para a profissão jurídica, mas faz-se necessário que na prática pedagógica a autonomia e o protagonismo estudantil sejam sempre garantidos. Existem diversas metodologias ativas sendo utilizadas na educação jurídica, dentro e fora do Brasil, que visam impulsionar a participação direta de estudantes. Muitas dessas metodologias também podem ser empregadas dentro das *clínicas*, pois a filosofia da pedagogia clínica é *aprender fazendo e fazer aprendendo*. Para que isso ocorra, é condição que a/o estudante tenha autonomia para pensar, refletir, expressar-se, tomar decisões e também assumir as consequências por suas ações (sempre sob supervisão docente).

4 Aqui utilizo pressupostos como condições desejáveis para a melhor implementação da pedagogia clínica. Quanto mais a clínica jurídica conseguir garantir nas suas atividades esses pressupostos, maior a chance de ampliar o número de competências desenvolvidas.

5 “Os estudantes formam sua identidade profissional nas salas de aula, mas também em outros lugares; as salas tendem a focar na parte do conhecimento cognitivo (*pensar*) ou substantivo (*conteúdo*) do ensino e aprendizagem. A educação jurídica clínica tende a focar nas partes comportamental (como *agir*), na afetiva (*sentimento*) assim como na substantiva” (BUHLER; MARSDEN; SMITH, 2016, p. 40, tradução livre).

Essa relação entre a educação e a experiência pode ser fundamentada, segundo Wilson (2018), especialista em evolução global da educação clínica, em dois dos maiores educadores do século XX, John Dewey, no início do século, e, posteriormente, Paulo Freire.

Wilson (2018, p. 129) traduz a aprendizagem experiencial (*experiential learning*), sustentada por Dewey, em cinco pontos:

- a aprendizagem dá-se por meio da experiência (professor é mais um guia, facilitador);
- a experiência está imersa na vida e a vida é bagunçada. Logo, há dimensões sociais, políticas e morais na aprendizagem;
- a aprendizagem deve ocorrer em um contexto coletivo, o indivíduo precisa da sociedade para aprender (dimensão social);
- a dimensão moral traz uma reflexão sobre a pobreza e a exclusão; e,
- aprender não é um fim em si mesmo, mas um processo.

Já inspirado em Freire⁶, o autor afirma que a educação jurídica clínica oferece uma alternativa efetiva que motiva a aprendizagem porque é mais centrada no estudante (*student-centered*) do que no professor (*teacher-centered*). Assim, sustenta que essa autonomia e o protagonismo não só permitem à/ao estudante se colocar no papel que deve desempenhar, mas também que ela/e busque sua autodeterminação (WILSON, 2018, p. 11).

Com isso, dois dos papéis da pedagogia clínica são *empoderar* estudantes e fortalecer sua autoestima. Nas atividades de uma clínica jurídica é fundamental que a/o estudante seja protagonista e que tenha voz para propor ideias e novas soluções para os problemas e desafios apresentados. Sob orientação docente, ao trabalhar em um caso concreto, a/o estudante deve ter a oportunidade e a autonomia/liberdade de *pensar* e *agir* como advogado/a responsável por apresentar uma ou mais soluções para o caso. Nesse momento, deve aprender a *conhecer* os impactos de suas possíveis intervenções e *agir* e *refletir* sobre eles.

Para proporcionar essa dinâmica, a maioria das clínicas jurídicas utiliza diversas metodologias ativas, como, por exemplo, debate, diálogo socrático, método do caso, *problem-based learning* (PBL), *role-play*, simulação e seminário⁷. O/A coordenador/a da clínica precisa avaliar o caso, o grupo de alunas/os e os objetivos almejados para selecionar as metodologias mais adequadas.

2.2 A INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA (PRÁXIS)

Para aproximar mais estudantes da formação profissional e melhor arti-

6 Aqui Wilson (2018) cita a obra de Paulo Freire *Pedagogia do oprimido*.

7 Mais sobre metodologias ativas, ver: LIMA; MAGALHÃES, 2016.

cular a teoria com a prática, atividades acadêmicas têm sido incentivadas para fora das salas de aula, especialmente por meio de atividades de extensão (agora obrigatórias) ou de aproximação profissional. A necessidade que estudantes têm de relacionar a teoria da sala de aula com o mundo real é enorme, e a pedagogia clínica pode contribuir para diminuir essa lacuna na educação jurídica.

Na pedagogia clínica, diferentemente do ensino tradicional em sala de aula, estudantes, com a orientação de professoras/es coordenadoras/es, adquirem domínio teórico e prático ao mesmo tempo e vivenciam a articulação entre eles. Como afirma Huerta (2007, p. 6), a educação clínica não pretende substituir de todo o método tradicional de ensino, mas busca ser o elo entre a teoria e a prática para desenvolver certas habilidades em estudantes e oferecer-lhes uma formação socialmente responsável.

Ao aprenderem por intermédio da experiência, vivenciam o que Paulo Freire chamaria de *práxis*, que, para ele, é condição ontológica de qualquer ser humano: “Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). Como sustentam as autoras canadenses Buhler, Marsden e Smyth (2016, p. 36), o conceito de *práxis* freiriano é central para a educação jurídica clínica, onde estudantes formam suas identidades profissionais e desenvolvem aproximações para a prática orientada por seus pares, supervisores, clientes, suas leituras, teorias e outras formas de ser e saber.

É importante ressaltar que não defendemos que a pedagogia clínica traz apenas ou prioritariamente o componente prático para as/os estudantes. A pedagogia clínica é inovadora porque nela estudantes de Direito conseguem relacionar a teoria e a prática ao mesmo tempo, assim como integrar atividades de ensino/pesquisa/extensão, provocando o pensar crítico e estratégico para soluções de problemas reais e complexos, como vamos verificar.

2.3 A INTERAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Um dos princípios da universidade brasileira é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Ou seja, esses três pilares devem ser complementares e articulados durante a formação da/o estudante. As diretrizes curriculares anteriores já reforçavam que deveria haver incentivo à pesquisa e à extensão como prolongamento das atividades de ensino, o que foi mantido nas novas DCNs (art. 2º, par. 1º, IX).

Como não existe um único modelo para as clínicas jurídicas, sua metodologia de ensino pode variar no tocante à articulação dessas dimensões, no entanto o que precisa estar garantido na pedagogia clínica é que estudantes vivenciem a inter-relação entre elas, o que não ocorre geralmente em outros

espaços acadêmicos.

Nas metodologias ativas de solução de problemas de litígio estratégico, por exemplo, que são muito aplicadas na pedagogia clínica, é possível perceber essa articulação. Quando o grupo da *clínica* decide por um caso (real ou hipotético), comumente desenvolve atividades de *ensino* com o/a professor/a supervisor/a (em formato de sala de aula ou outro), estudam e aprendem como investigar fatos, entrevistar, buscar provas, refletir sobre dilemas éticos e profissionais.

Após a compreensão dos fatos, *pesquisas* são necessárias para aprofundar o conhecimento (jurídico e extrajurídico) a fim de buscar novas respostas para um problema/pergunta. Isso permite que, mediante uma atividade de ensino, perguntas surjam e pesquisas sejam fomentadas. Percebe-se já aqui um incentivo à pesquisa por meio de uma atividade de ensino, a qual nasce de uma necessidade real e concreta, o que é ideal para justificar a relevância de uma pesquisa⁸.

As atividades de *extensão* são articuladas pelas possíveis intervenções que as/os estudantes farão durante a realização de suas atividades. Essas intervenções podem se dar com os “clientes” (empresas, comunidades, organizações não governamentais, vítimas, escritórios de advocacia etc.), com órgãos públicos ou com outros atores externos à universidade envolvidos. Segundo o artigo 3º das novas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior, aprovadas em 2018, a própria atividade de extensão deve estar permanentemente articulada com o ensino e a pesquisa:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018b).

Entendemos, pela experiência que temos na pedagogia clínica, que as/os estudantes percebem concretamente, ao executarem projetos nas *clínicas*, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Com a pedagogia jurídica clínica acompanhando um único projeto, a/o estudante será capaz de compreender como a pesquisa e a extensão podem ser um prolongamento da atividade de ensino. Mesmo que sua atividade individual seja mais focada em

8 Quando há estudantes de graduação e pós-graduação na mesma clínica jurídica, esse espaço torna-se frutífero para a realização e o aprofundamento de pesquisas científicas, ainda mais sobre casos atuais e relevantes para a sociedade. Diferentemente da experiência nos Estados Unidos, no Brasil muitas clínicas surgiram incorporadas por programas de pós-graduação, especialmente as clínicas de Direitos Humanos. Sobre o surgimento das clínicas no Brasil, ver a pesquisa acerca do fortalecimento de organismos universitários de direitos humanos no Brasil, com o apoio da Fundação Ford, realizado pela PUC-SP, Univille, Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) (PESQUISA ORGANISMOS UNIVERSITÁRIOS DE DIREITOS HUMANOS, 2015).

um dos três eixos, ela/e conseguirá vivenciar a relação existente entre ensino, pesquisa e extensão por intermédio das outras atividades realizadas por seus colegas, que estarão buscando alcançar o mesmo fim: uma melhor solução para o problema complexo apresentado.

2.4 A INTERDISCIPLINARIDADE

Já tratamos do tema da interdisciplinaridade para as clínicas de direitos humanos em outra oportunidade⁹. Na ocasião, sustentamos que, como os próprios direitos humanos têm natureza interdisciplinar por abordarem temas como educação, saúde, alimentação, moradia, justiça, cultura e meio ambiente, nada mais natural que uma clínica de direitos humanos tivesse essa mesma característica.

No entanto, gostaríamos de ressaltar também que a interdisciplinaridade deve ser um pressuposto para qualquer clínica jurídica. A Portaria nº 1.664/1994 do MEC e a Resolução nº 9/2004 da CNE/CSE já determinavam que os cursos jurídicos realizassem a interdisciplinaridade, e as novas DCNs mantiveram-na como um elemento estrutural do PPC (art. 2º, par. 1º, V). O desafio continua: como na maioria dos cursos no Brasil o ensino tradicional é realizado de forma compartimentada em disciplinas que, em princípio, não dialogam, como esperar que estudantes tenham uma compreensão interdisciplinar dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais? O professor Rodrigues já alertava sobre o desafio de trabalhar no formato de disciplinas:

A própria questão do ensino interdisciplinar é uma proposta que tem de ser bem mais explicitada. A maioria dos juristas vê o ensino interdisciplinar como a inclusão no currículo de uma série de disciplinas de outras áreas do conhecimento e que propiciem, cada uma delas, a sua visão do fenômeno jurídico, trazendo, dessa forma, ao aluno, um conjunto de visões diferenciadas. Este tipo de visão propiciará uma série de visões estanques sobre o mesmo objeto sem, contudo, propiciar ao aluno uma visão de sua totalidade. (RODRIGUES, 2007, p. 17).

Na área da educação, esse tema tem sido debatido principalmente para novas propostas curriculares de ensino e de aprendizagem. Segundo Thiesen (2008, p. 545):

De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

Continuamos defendendo que a interdisciplinaridade vai além da contribuição separada de cada disciplina, porque para uma troca e construção de ideias inovadoras é necessário o diálogo entre elas, e, para isso ocorrer, cada

9 Ver: LAPA, 2014, p. 133-138.

um tem de estar aberto a incorporar diferentes olhares na busca de novas soluções. A interdisciplinaridade vai além da soma das contribuições de diversas disciplinas (dimensões jurídica, filosófica, psicológica, sociológica, histórica, socioeconômica, ambiental, entre outras), pois “com ela desenvolvem-se conceitos integradores, diálogos epistemológicos e metodológicos no ensino e na pesquisa que fundamentem e ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados e de práticas inovadoras” (CARDOSO, 2013, p. 12).

A interdisciplinaridade pode ser realizada por intermédio de uma negociação entre as diversas disciplinas. Não consiste na soma das contribuições das disciplinas isoladas, mas em uma síntese partilhada, construída coletivamente com base nas diversas disciplinas.

A metodologia deve superar uma concepção fragmentária e partir para uma concepção unitária do conhecimento. De acordo com Gadotti (1999, p. 3), compreender um trabalho interdisciplinar demanda a superação de que uma única visão, explicação ou conteúdo é suficiente.

Uma das grandes contribuições da pedagogia clínica na formação jurídica é que estudantes procuram, pelo menos, mais de uma solução para o caso trabalhado. Elas/es são incentivadas/os a serem criativas/os e ousadas/os na busca de novas ideias e, por isso, a interdisciplinaridade é um pressuposto importante para ampliar a abrangência das propostas.

A maioria dos fenômenos sociais pode ser interpretada sob diversas perspectivas teóricas. Isso demonstra que, ao trabalhar um caso real, as/os estudantes de uma clínica jurídica têm a possibilidade, com o incentivo e a orientação do/a professor/a, de problematizar o caso sob vários ângulos e, assim, buscar com uma visão interdisciplinar diferentes possibilidades para a(s) intervenção(s). Como defende Wilson (2018, p. 139), professoras/es de clínica foram muito além da área do Direito para usar teorias interdisciplinares baseadas na psicologia, na aprendizagem de adultos, no gerenciamento de empresas, na sociologia, na antropologia, na economia política, na literatura, na crítica literária, na filosofia moral e em outros.

Sabe-se que nem todas as clínicas jurídicas têm a mesma estrutura ou condições para o trabalho e que, por isso, cada uma busca desenvolver de forma diferenciada os pressupostos e competências. Isso deve ser decidido pela própria IES e descrito em seu PPC, justificando a priorização de um “modelo” sobre o outro de acordo com sua missão e objetivos.

3 AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELAS CLÍNICAS JURÍDICAS: COGNITIVAS, INSTRUMENTAIS E INTERPESSOAIS

A pedagogia jurídica clínica mostrou-se eficaz para desenvolver compe-

tências exigidas para as profissões jurídicas, e, por isso, é notório o aumento no número de clínicas jurídicas em diversas regiões do mundo, independentemente do sistema jurídico (anglo-saxão ou romano-germânico)¹⁰.

Desde então, a educação clínica tem sido alvo de debates por visar transformar e/ou complementar a pedagogia jurídica tradicional, esta geralmente focada em aulas expositivas, leitura de códigos, memorização e centrada basicamente no professor. Como sustenta Huerta (2007, p. 6, tradução livre):

O ensino clínico pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios, estratégias de litígio etc. É um modelo transformador do ensino tradicional do direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras.

Nota-se que o debate sobre os desafios do ensino e da aprendizagem na pedagogia clínica vem ao encontro da mesma reflexão realizada por especialistas ao redor do mundo sobre as competências desenvolvidas pela educação jurídica em geral.

No Brasil, a redação das novas DCNs, em seu artigo 4.º, substituiu as expressões *habilidades* e *competências* por *competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*. Em nosso entendimento, competência é a capacidade de realizar tarefas tal qual esperado em uma disciplina ou área específica. Essa capacidade representa uma combinação de habilidades, processos, comportamentos e hábitos da mente¹¹.

Podemos identificar uma convergência sobre as principais competências profissionais almejadas para a formação jurídica em diversas partes do mundo. No Brasil, os 14 incisos do artigo 4.º das novas DCNs destacam como importantes para a formação jurídica o desenvolvimento das habilidades de:

I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

10 Sobre o histórico do surgimento e o crescimento de clínicas jurídicas ao redor mundo, a obra mais atualizada e completa é a do professor Wilson (WILSON, 2018).

11 Não pretendemos aqui aprofundar o debate sobre as diferenças entre habilidades e competências, no entanto entendemos que as competências são mais abrangentes que as habilidades. Ou seja, para uma competência adquirida, existe um conjunto de habilidades desenvolvidas (BRITISH COLUMBIA, 2018). Ou ainda, podemos considerar o conceito de competência descrito no glossário Tuning como “uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades. Fixar estas competências é o objetivo dos programas educacionais. Competências são formadas em variadas unidades de crédito e alcançadas em diferentes estágios. Podem ser divididas em competências relacionadas a áreas de estudo específicas e competências genéricas (comuns a qualquer grau ou curso)” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003, p. 255, tradução livre).

IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII – compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII – atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XIV – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (BRASIL, 2018a).

Nos Estados Unidos, profissionais do Direito foram entrevistadas/os a fim de identificar os conhecimentos, as habilidades e os valores necessários à formação jurídica que gostariam de encontrar nas/os egressas/os de um curso de Direito. O estudo mais conhecido e, em nossa opinião, muito interessante para análise, publicado em 2008, é o de Shultz e Zedeck, que, após entrevistar advogadas/os, professoras/es e estudantes de Direito, juízas/es e alguns clientes, identificou 26 componentes para uma advocacia de sucesso, os quais foram agrupados em oito categorias:

1. Intelectual e cognitiva

- análise e argumentação;
- criatividade e inovação;
- solução de problemas;
- julgamento prático.

2. Pesquisa e coleta de informação

- pesquisa do Direito;
- coleta de fatos (*fact-finding*);
- interrogação e entrevista.

3. Comunicação

- influência e *lobbying*;
- escrita;
- fala;
- escuta.

4. Planejamento e organização

- planejamento estratégico;
- organização e gerenciamento de trabalho individual;
- organização e gerenciamento do trabalho dos outros (equipe/colegas).

5. Resolução de conflitos

- habilidades de negociação;
- habilidade de ver o mundo por meio dos olhos dos outros.

6. Relações de negócios e clientes (empreendedorismo)

- desenvolvimento de *networking*;
- fornecer opiniões/pareceres e construir relacionamento com clientes.

7. Trabalhar com outros

- desenvolver relacionamentos dentro da profissão jurídica;
- avaliar, desenvolver e orientar (*mentoring*).

8. Caráter

- paixão e engajamento;
- diligência;
- integridade/honestidade;
- lidar com o estresse (gerenciar o estresse);
- envolvimento comunitário;
- desenvolvimento pessoal.

Para além dos Estados Unidos, no continente europeu, estudo semelhante foi realizado com advogadas/os europeus durante o processo de reforma educacional de Bolonha, que ficou conhecido como Projeto Tuning. Esse projeto revelou 31 competências para as profissões jurídicas em geral e, ainda, foi replicado em alguns continentes para aderência regional. Na América Latina¹², por exemplo, ele foi formado por 12 universidades e aprovou, em 2011, 24 competências específicas para a área do Direito¹³:

12 Disponível em: <http://www.tuningal.org/pt/areas-tematicas/direito/competencias>. Acesso em: 25 fev. 2019.

13 Ver artigo sobre o histórico da construção das competências específicas para a área do Direito de Loussia Felix, professora da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do Projeto Tuning “braço” América Latina (FELIX, 2017).

1. Conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do Direito e do ordenamento jurídico;
2. Conhecer, interpretar e aplicar as normas e os princípios do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos;
3. Buscar a justiça e equidade em todas as situações nas quais intervém;
4. Estar comprometido com os Direitos Humanos e com o Estado social e democrático de Direito;
5. Ter capacidade de exercer sua profissão trabalhando em equipe com colegas;
6. Ser capaz de trabalhar em equipes interdisciplinares como especialista em Direito contribuindo de maneira efetiva para suas tarefas;
7. Compreender adequadamente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, pessoais e psicológicos – entre outros – considerando-os na interpretação e aplicação do Direito;
8. Ser consciente da dimensão ética das profissões jurídicas e da responsabilidade social do graduado em Direito e atuar de acordo;
9. Ter capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente;
10. ser capaz de dialogar e debater sob uma perspectiva jurídica, compreendendo os diferentes pontos de vista e articulando-os a fim de propor uma solução razoável;
11. Considerar a pertinência do uso de meios alternativos na solução de conflitos.
12. Conhecer uma língua estrangeira que permita o desempenho eficiente no âmbito jurídico (inglês, português e espanhol);
13. Ser capaz de usar a tecnologia necessária na busca de informação relevante para o desempenho e a atualização profissional;
14. Adquirir capacidade para aplicar critérios de pesquisa científica em sua atividade profissional;
15. Ter capaz de aplicar seus conhecimentos de maneira especialmente eficaz em uma área determinada de sua profissão;
16. Ser capaz de enfrentar novas situações e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e particulares;
17. Possuir capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em uma linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros;
18. Ter capacidade para analisar uma ampla diversidade de trabalhos complexos com relação com o Direito e sintetizar seus argumentos de forma precisa;
19. Ser capaz de tomar decisões jurídicas pensadas;
20. Compreender e relacionar os fundamentos filosóficos e teóricos do Direito com sua aplicação prática;
21. Demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico;
22. Ter capacidade de atuar jurídica e tecnicamente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais com a devida utilização de processos, atos e

procedimentos;

23. Ser capaz de decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para poder adotar uma decisão fundada no Direito;
24. Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas as quais representa.

Vale ressaltar aqui que, infelizmente, nos estudos e relatórios internacionais apresentados e nas próprias DCNs, não há menção sobre onde nem como nos cursos jurídicos podem ser desenvolvidas essas capacidades. Nota-se certa convergência entre as competências, mas não fica claro em nenhum dos documentos como os cursos de Direito fazem para desenvolvê-las, ou seja, quais são os espaços, atividades e metodologias de ensino mais adequados para o desenvolvimento dessas competências. Isso pode ser positivo, porque dá flexibilidade para as universidades, no entanto perde a oportunidade de apontar alguma orientação ou direção.

No que tange à educação jurídica clínica, há pouca pesquisa sobre quais dessas competências efetivamente são adquiridas pelas/os estudantes de clínicas ao redor do mundo¹⁴. Porém, nos últimos anos, professoras/es atuantes na pedagogia clínica vêm relatando as competências profissionais desenvolvidas em suas/seus estudantes que puderam testemunhar em suas experiências, e podem ser percebidos alguns elementos centrais.

Courtis (2007), ao relatar a experiência latino-americana, assinala três delas. O primeiro é o desenvolvimento da habilidade de formulação por parte do aluno de uma *teoria de caso*, que requer articular aspectos teóricos e práticos: investigar e narrar fatos, pesquisar o direito substantivo e processual, avaliar as provas e considerar as várias decisões adotadas. O segundo consiste no desenvolvimento prático associado ao *trato com o cliente*: a entrevista, aspectos da ética profissional (confidencialidade, conflitos de interesse, omissão de informação etc.) e a forma de dialogar com o cliente e o respeito à vontade dele. E, terceiro, o desenvolvimento de *habilidades práticas vinculadas à solução do caso*.

Bloch e Menon (2011), descrevendo a experiência estadunidense, defendem três qualidades comuns nas clínicas:

- a missão de educação profissional. Ou seja, a educação clínica tem sempre dois objetivos curriculares: prover o ensino de habilidades profissionais para a advocacia e fomentar os valores profissionais de responsabilidade e justiça social;
- a metodologia. A aprendizagem clínica é baseada na experiência (*expe-*

14 No Brasil, atualmente, estamos coordenando um projeto de pesquisa do Núcleo de Estudo em Educação e Direitos Humanos da Univille, vinculado ao grupo de pesquisa da Clínica de Direitos Humanos registrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em que entrevistamos egressos de clínicas de universidades do Brasil e do Canadá para verificar as competências profissionais que foram adquiridas por meio da pedagogia clínica.

ritional learning). Assim, os estudantes aprendem ao praticar os papéis da profissão (em casos reais ou simulados), totalmente diferente das aulas em sala de aula tradicionais, em que o Direito é ensinado em aulas expositivas (*one-way lectures*) ou por meio de casos e materiais apresentados exclusivamente de forma escrita;

- a educação clínica sempre está comprometida com a reforma da educação jurídica, reorientando os futuros profissionais para a justiça social.

Alertam os especialistas que não podemos esperar que essas qualidades sejam uniformes nas IES pelo mundo, onde encontraremos diferenças estruturais, sociais, legais, políticas e econômicas que seguramente terão impactos na organização das atividades da própria clínica. No entanto, sustentam eles, mesmo com essas diferenças, essas duas qualidades – aprendizagem de habilidades profissionais e valores sociais por intermédio da experiência e compromisso de reorientar a educação jurídica para a formação de advogados sensibilizados com a justiça social – são encontradas em clínicas ao redor do mundo. Por isso existe, segundo os autores, um movimento *global* de clínicas, o *global clinical movement* (BLOCH; MENON, 2011).

No Canadá, a obra sobre educação clínica mais utilizada como referência nas universidades é a das professoras Buhler, Marsden e Smyth (2016). Nela, as autoras defendem que, ao usufruírem a pedagogia clínica, as/os estudantes formam melhor sua identidade profissional. Alertam elas, com inspiração freiriana sobre a educação bancária, que as/os estudantes não são “caixas vazias”; elas/es trazem experiências prévias que serão as lentes pelas quais as novas experiências serão interpretadas. Assim, uma nova identidade profissional de um/a estudante não substitui uma identidade preexistente, mas é incluída como mais uma camada (*layered*) e integrada de forma que às vezes é congruente e, às vezes, dissonante.

No Brasil, o debate sobre as competências desenvolvidas pela pedagogia clínica tem sido frequente nos encontros da Rede Amazônica de Clínicas de Direitos Humanos¹⁵ e do Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas¹⁶. No fim do I Fórum, um documento sobre os pressupostos para uma educação clínica no

15 A Rede Amazônica de Clínica de Direitos Humanos, criada em 2011, é um acordo de cooperação entre as clínicas jurídicas e análogas da UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal do Sul e do Oeste do Pará (Unifesspa), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), UnB e Univille para a promoção e cooperação em educação clínica no Direito. As atividades de cada clínica variam, desde participação em arbitragens simuladas nacionais e internacionais, publicações, atuação no judiciário, defesa de direitos humanos, estudos de caso, *amicus curiae*, entre outros. Exemplos de atividades da rede: http://www.corteidh.or.cr/cf/jurisprudencia2/observaciones_oc.cfm?nId_oc=1650&revision=1. Ver descrição de atividades de clínicas de direitos humanos no Brasil em: LAPA, F. e MESQUITA, V., 2015).

16 O Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas foi oficialmente constituído em 2017 como um espaço para articulação, capacitação docente e troca de experiências, seguindo os modelos de encontros anuais de clínicas nos Estados Unidos. A primeira edição foi realizada na UnB; a segunda, na cidade de Curitiba, organizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); e o III Fórum será realizado em maio de 2019, na cidade de Belém, organizado pela UFPA.

Brasil foi elaborado por cinco professoras de clínicas do país e apresenta uma síntese do debate realizado¹⁷. No encontro, houve o consenso de que a educação clínica traz vantagens não somente para desenvolver competências em seus/suas estudantes, mas também para a própria universidade.

O documento descreve três vantagens para as/os estudantes, que têm a oportunidade de desenvolver suas capacidades de:

- relacionar a teoria com a prática;
- trabalhar em equipe de modo multidisciplinar;
- construir soluções extrajudiciais para casos complexos e estratégicos.
- Para as universidades, é uma maneira de:
 - empoderar as/os discentes;
 - fomentar a pesquisa empírica;
 - formar de maneira diferenciada seus alunas/os.

Para demonstrar que a pedagogia clínica é eficaz para desenvolver essas e outras competências apresentadas como relevantes para as profissões jurídicas, tanto pelos relatórios internacionais como nacionais, vamos descrever um exemplo de prática pedagógica clínica relacionando suas etapas com as competências descritas nas novas DCNs – cognitivas, instrumentais e interpessoais –, a fim de auxiliar a inclusão das clínicas nos PPC das IES no Brasil.

3 INCLUSÃO DAS CLÍNICAS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)

Os quatro pressupostos defendidos no início do artigo para as *clínicas* (autonomia de estudantes, integração teoria-prática, relação ensino/pesquisa/extensão e interdisciplinaridade) fazem parte dos elementos estruturais almejados para qualquer curso jurídico e devem estar descritos e explicados no PPC, conforme o artigo 2º, parágrafo 1º, e o artigo 3º:

Art. 2º [...]

§ 1º O PPC abrangerá, sem prejuízo dos outros, os seguintes elementos estruturais:

V – formas de realização de *interdisciplinaridade* [...];

VI – modos de *integração entre a teoria e prática*, especificando as metodologias ativas utilizadas;

IX – incentivo, de modo discriminado, à *pesquisa e à extensão*, como fator necessário ao prolongamento da atividade de *ensino* e como instrumento

17 O documento-síntese do I Fórum de Clínicas Jurídicas ainda não foi publicado, mas foi apresentado aos participantes do II Fórum. Foi elaborado inicialmente pelas professoras Cristina Terezo (UPFA), Fernanda Lapa (Univille), Gabriela Moraes (UnB), Loussia Felix (UnB) e Sílvia Loureiro (UEA).

para a iniciação científica.

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise [...], aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a *aprendizagem, autônoma e dinâmica*, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2018a, grifos meus).

Sendo assim, as condições para a implementação da pedagogia clínica de forma adequada são mais favoráveis quando o curso consegue garantir, pelo menos, esses quatro pressupostos como seus elementos estruturantes.

Ao elaborar o PPC, o curso de Direito poderá então incluir a pedagogia clínica como modo de garantir esses elementos estruturais, mas também descrever as competências e habilidades que serão desenvolvidas por meio das suas atividades.

Pela nossa experiência como professora de clínica há mais de 10 anos, acreditamos que algumas etapas para a implementação da pedagogia jurídica clínica são importantes para o desenvolvimento das competências almejadas na formação jurídica. Sem intenção de apresentar um único “modelo” de atividade clínica e cientes da existência de diferentes formas eficazes para a pedagogia clínica, vamos apresentar apenas uma dessas possibilidades e associaremos essas etapas às competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, descritas nos incisos do art. 4º das novas DCNs, a fim de auxiliar na compreensão da eficácia dessa pedagogia.

Exemplo de etapas e atividades para a prática pedagógica clínica

1. Identificação de um caso concreto emblemático e/ou paradigmático (real ou simulado)¹⁸:

- divisão e planejamento das atividades individuais e coletivas;
- investigação dos fatos do caso e coleta de dados;
- entrevista com atores envolvidos.

2. Compreensão do problema jurídico e elaboração criativa de possíveis soluções judiciais e extrajudiciais:

- identificação da situação jurídica;
- realização de pesquisa jurídica (doutrina, legislação, políticas públicas, jurisprudência e outras fontes);

18 Como as clínicas buscam também causar transformação social, a escolha de um caso emblemático é muito importante para provocar nas/os estudantes uma análise mais complexa e holística do Direito. Para isso, a escolha dos casos é uma etapa fundamental para possibilitar a implementação da pedagogia clínica, pois as clínicas não buscam desenvolver somente as habilidades práticas, como já dito. É importante que as/os estudantes de clínica pensem em seus trabalhos de forma holística e contextualizada (BUHLER; MARSDEN; SMYTH, 2016, p. 3).

- elaboração de textos, relatórios, projetos de lei, pareceres e peças jurídicas, se for o caso;
- compreensão de estratégia ampla (judicial e extrajudicial), debate sobre potenciais intervenções para a solução do caso e seleção das ações possíveis.

3. Avaliação sobre a(s) intervenção(ões) planejada(s) e executada(s):

- ponderação sobre os dilemas éticos, sociais e ambientais envolvidos;
- reflexão sobre os impactos e resultados almejados e alcançados.

Mediante metodologias ativas de ensino adequadas para a implementação da pedagogia clínica, é possível implantar essas três etapas e desenvolver competências: *cognitivas (conhecer)*, *instrumentais (saber-fazer)* e *interpessoais (ação refletida)*. A seguir descrevemos algumas capacidades que podem ser desenvolvidas nas clínicas por essas etapas e que contribuirão para a formação da identidade pessoal, social e profissional da/o estudante de Direito:

- capacidade de identificação e análise de um problema jurídico emblemático (levando em consideração fenômenos sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros);
- capacidade de realizar pesquisa jurídica (leitura, compreensão e interpretação de textos e documentos jurídicos);
- capacidade de raciocínio crítico e análise estratégica para aplicação dos instrumentos jurídicos visando contribuir para soluções inovadoras e transformadoras no âmbito do Direito;
- capacidade de trabalhar em equipe de forma interdisciplinar, respeitando a diversidade e a pluralidade cultural;
- capacidade de se comunicar com precisão, tomar decisões e avaliar os impactos de suas ações;
- capacidade de gerenciamento de atividades de forma individual e coletiva, incentivando a cooperação e a confiança;
- capacidade de compreender o papel transformador do Direito e seus limites, assim como de refletir sobre suas responsabilidades éticas e profissionais.

Ao compreender a eficácia da pedagogia clínica para o desenvolvimento das capacidades apresentadas, resta agora debater como e onde as *clínicas* podem ser incluídas nos cursos de Direito no Brasil. Como não há um formato único, acreditamos que as novas DCNs possibilitaram que as *clínicas* sejam incorporadas de diferentes formas. Mesmo que a expressão *clínicas* apareça no artigo 7º referente às atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional, entendemos que a pedagogia clínica pode ser inserida no plane-

jamento estratégico descrito do curso (art. 2º, § 1º, I) como atividade de ensino, pesquisa, extensão, prática jurídica e/ou atividade complementar, dependendo da sua dinâmica, objetivo e impacto.

Art. 7º Os cursos deverão estimular atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como *clínicas* e projetos. (BRASIL, 2018, grifo meu).

A maioria das *clínicas* jurídicas existentes no Brasil, especialmente as relacionadas a temas de direitos humanos, estão (ou já foram) institucionalizadas na universidade como um projeto de *extensão* universitária. Isso ocorreu naturalmente por conta de as *clínicas* visarem ao impacto social e, assim, geralmente, atuar nas comunidades.

No entanto, a pedagogia clínica também pode ser realizada em atividades de *ensino*, que serão desenvolvidas em diferentes formatos (dentro e fora da sala de aula de graduação e/ou pós-graduação, em laboratórios, centros, núcleos de prática, entre outros). Outra possibilidade é ser incorporada como uma disciplina curricular ou eletiva/optativa, o que garante a carga horária para alunas/os e professoras/es.

Os projetos de *pesquisa* (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Trabalhos de Conclusão – TC, projetos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*) podem estar vinculados aos casos a serem trabalhados, pois nas etapas da pedagogia clínica necessariamente pesquisas serão realizadas e podem estar vinculadas a projetos preexistentes ou incentivar a implantação de novos.

Outra forma de institucionalização que tem crescido no Brasil é a inclusão das *clínicas* nas atividades de *prática jurídica* (dentro ou fora dos atuais escritórios-modelo). As novas DCNs estabelecem que todas as atividades de prática jurídica do curso serão coordenadas por um Núcleo de Práticas Jurídicas (art. 6º § 1º). As DCNs deixam de forma bem aberta as possibilidades de realização da prática jurídica (como, por exemplo, dentro e fora da instituição, com atividades simuladas e reais – art. 6º, §§ 3º e 5º), exigindo apenas que sejam estruturadas e operacionalizadas com regulamentação própria aprovada pelo órgão colegiado (art. 6º, § 2º).

Sendo assim, a *clínica* pode ser incluída como uma das atividades da prática jurídica, coordenada então pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, mas com regulamentação própria, descrevendo seus objetivos, públicos-alvo e metodologias, ou, ainda, a pedagogia clínica como uma das atividades curriculares de caráter prático-profissional que devem estar presentes de modo transversal e em todas as três perspectivas formativas – Formação Geral, For-

mação Técnico-Jurídica e Formação Prático-Profissional (art. 5º, § 1º).

Atualmente, *clínicas* jurídicas estão sendo criadas em todas as regiões do Brasil com formatos diferenciados. Antigas e novas *clínicas* poderão ser incluídas nos PPC como uma, ou mais, das possibilidades apresentadas. O curso deve escolher o(s) formato(s) mais adequado para a pedagogia clínica em seu currículo de acordo com sua missão, visão e valores.

Defendemos que as *clínicas* jurídicas não precisam substituir nenhuma atividade formativa já existente, e sim que a pedagogia clínica deve ser incorporada no curso de Direito como mais uma alternativa eficaz para o melhor desenvolvimento da identidade profissional.

Após a elaboração do PPC, dependendo da escolha feita pelo curso, a validação dessas horas poderá ser flexibilizada a fim de que possam ser aproveitadas da forma que melhor atenda aos interesses e às necessidades das/os estudantes e do próprio curso.

Ao implementar uma clínica jurídica respeitando os pressupostos apresentados anteriormente – articulação entre teoria e prática, integração ensino/pesquisa/extensão, protagonismo do estudante e interdisciplinaridade –, o curso de Direito poderá incorporar no seu PPC a educação *clínica* como uma atividade curricular de ensino, pesquisa, extensão e/ou prática jurídica, conforme as novas DCNs e, assim, proporcionar uma pedagogia eficaz e inovadora para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais importantes para o século XXI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que não se tenha um modelo específico ou uma receita para a estrutura de uma clínica jurídica, entendemos que há alguns parâmetros e pressupostos para a educação jurídica clínica que diferem de outras abordagens pedagógicas.

Um risco existente é que o curso de Direito inclua as *clínicas* em seu PPC e não implemente a pedagogia jurídica clínica de forma adequada. Para diminuir este risco, o curso deve buscar garantir, pelo menos, os pressupostos apresentados no primeiro capítulo e metodologias ativas de ensino capazes de executar atividades eficazes para o desenvolvimento das competências descritas nos relatórios nacionais e internacionais sobre educação jurídica.

Não creio que existirá um modelo ou padrão a ser seguido, mas defendo sim que haja parâmetros mínimos para o que vamos chamar de pedagogia jurídica clínica no Brasil. Como defende Wilson (2018), concordo que quatro componentes essenciais para uma educação jurídica clínica são: análise, habilidades, ética e valores.

As *clínicas* no Brasil, em nossa visão, dependendo de seus objetivos, devem buscar trabalhar com casos estratégicos de qualquer tema que impacte na localidade, pois, além de qualificar e formar profissionais para sua região, os impactos e as transformações provocados por suas intervenções beneficiarão a população local e serão mais palpáveis para a melhor aprendizagem das/os estudantes.

É necessário a partir de agora ampliar e fortalecer o coletivo de clínicas jurídicas já existente no Brasil, o Fórum Nacional de Clínicas Jurídicas, para viabilizar mais debates, reflexões e o aprofundamento do tema no país. Também se faz importante a realização de mais pesquisas e capacitação docente sobre o tema. Ou seja, o assunto precisa ser mais debatido pelas universidades e órgãos responsáveis pela educação jurídica no país, como a OAB, o CNE e o MEC.

Mesmo que o número de professores/as da área do Direito que se dedicam a estudar e refletir sobre a educação jurídica ainda seja pequeno, concordamos com o professor Rodrigues (2017) que um dos principais benefícios das reformas curriculares é provocar uma mudança de percepção, ou seja, que elas possam produzir discussões e avanços para os caminhos do ensino do Direito:

Caso não esteja acompanhado de uma mudança de percepção, esse procedimento não resolverá nenhum dos problemas atuais. Sem uma tomada de consciência, haverá periodicamente novas reformas, como as tantas que já ocorreram nos 190 anos de existência da educação jurídica nacional, e que de concreto quase nada reformaram. (RODRIGUES, 2017, p. 24).

Em geral, como não há formação pedagógica prévia exigida para ser professor/a de Direito, as metodologias para o ensino jurídico ficaram cristalizadas na maioria dos países. Ou seja, professores/as geralmente se concentram no conteúdo das suas aulas, e não na pedagogia ou na forma.

As últimas DCNs, aprovadas em 2018, criam uma oportunidade para um novo debate e reflexão sobre o futuro da educação jurídica no país. Após quase 15 anos das últimas diretrizes, em 2004, o papel e a função das profissões jurídicas mudaram radicalmente, sem contar a inclusão crescente das novas tecnologias no mundo do Direito. Com foco na inovação, acreditamos que as novas DCNs possibilitaram a inclusão oficial da pedagogia jurídica clínica nos cursos de Direito no Brasil.

Por isso, este artigo buscou incentivar que cada curso de Direito, ao escrever seu novo PPC para adequação das novas DCNs, inclua as *clínicas* jurídicas como uma atividade de ensino, pesquisa, extensão e/ou prática, de acordo com o seu planejamento estratégico e em temas que sejam adequados à missão, à visão e aos valores do curso, assim como sua concepção e objetivos gerais, contextualizados em relação à sua inserção institucional, política, geográfica e social (art. 2º § 1º, I e II).

REFERÊNCIAS

- AMERICAN BAR ASSOCIATION. **Legal Education and Professional Development: an Educational Continuum**. Estados Unidos: American Bar Association, 1992. Disponível em: https://www.americanbar.org/content/dam/aba/publications/misc/legal_education/2013_legal_education_and_professional_development_maccrate_report.authcheckdam.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.
- BLOCH, Frank; MENON, Madhava. **The global clinical movement: educating lawyers for social justice**. Estados Unidos: Oxford University Press, Inc., 2011. p. 267-277.
- BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CSE nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, 2018a. Disponível em: h. Acesso em: 7 mar. 2019.
- BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CSE nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 7 mar. 2019.
- BRITISH COLUMBIA. **Curriculum overview**. Reino Unido: British Columbia. Disponível em: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/overview>. Acesso em: fev. 2018.
- BUHLER, Sarah; MARSDEN, Sarah; SMYTH, Gemma. **Clinical law: practice, theory and social justice advocacy**. Toronto: Emond, 2016.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneghello. Editorial. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 1, nº 1, p. 7-14, dez. 2013.
- COURTIS, Christian. La educación clínica como práctica transformadora. In: VILLAREAL, Marta; COURTIS, Christian (orgs.). **Enseñanza clínica del derecho: una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007. p. 9-24.
- FELIX, Loussia P. Musse. **O Projeto Alfa Tuning e a área do Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana**. 2017. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-O-Projeto-ALFA-Tuning-e-a-a-C3%81rea-de-Direito..pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo, 1999. p. 1-7. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/PortuguesFilosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf. Acesso em: 18 jan. 2014.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning educational structures in Europe-final report-pilot project phase 1**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- HUERTA, Gabriela Rodríguez. Prólogo. In: VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (orgs.). **Enseñanza clínica del derecho: una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007. p. 5-7.
- LAPA, Fernanda B. **Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2014.
- LAPA, Fernanda B. e MESQUITA, Valena J. C. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de direitos humanos no Brasil. **Aracê Direitos Humanos em Revista**, São Paulo, ano 2, nº 2, p. 21-34, mai. 2015.
- LIMA, Renata; MAGALHÃES, Átila. Aplicando metodologias ativas no ensino do Direito no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 25., 2016, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Conpedi, 2016. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf/hGP9OyuEp91wvYgl.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- PESQUISA ORGANISMOS UNIVERSITÁRIOS DE DIREITOS HUMANOS. São Paulo: Artgra-

ph, 2015. Disponível em: <https://organismosuniversitariosdedireitoshumanos.files.wordpress.com/2015/08/pesquisa-organismos-universitarios-de-direitos-humanos-digital.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GRUBBA, 26., 2017. **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre: Fi, 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.or-g/224leilane>. Acesso em: 28 fev. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. p. 15-33.

SHULTZ, Marjorie M.; ZEDECK, Sheldon. **Final report:** identification, development and validation of predictors for successful lawyering. 2008. p. 26-27. Disponível em: www.law.berkeley.edu/files/LSACREPORTfinal-12.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

SULLIVAN, Willian M. After ten years: the Carnegie Report and contemporary legal education. **University of St. Thomas Law Journal**, v. 14, p. 331-344, 2018.

SULLIVAN, Willian M. *et al.* **Educating Lawyers:** preparation for the professors of Law. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2007. Disponível em: http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/elibrary_pdf_632.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

STUCKEY, Roy *et al.* **Best practices for legal education:** a vision and a road map. CLEA, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº 39, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext. Acesso em: 27 fev. 2019.

WILSON, Richard J. **The global evolution of clinical legal education:** more than a method. Cambridge: Cambridge University, 2018.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018 COMENTADA

Horácio Wanderlei Rodrigues¹

1 INTRODUÇÃO

As novas DCNs, após debates que se prolongaram por aproximadamente cinco anos, foram aprovadas em 4 de outubro de 2018, pelo CNE, através do Parecer CNE/CES nº 635/2018. O texto foi então encaminhado ao Ministro da Educação, tendo sido homologado em 14 de dezembro de 2018, através da Portaria MEC nº 1.351/2018. Em 17 de dezembro de 2018, o CNE editou as novas DCNs dos Cursos de Direito, através da Resolução CNE/CES nº 5/2018, publicada no DOU de 18 de dezembro e republicada, com retificação, em 19 de dezembro de 2018.

Este artigo realiza uma breve análise dessa Resolução que contém as novas DCNs dos Cursos de Direito, sob a forma de anotações e comentários aos seus diversos dispositivos. Seu conteúdo não é integralmente inédito. Muito do que aqui apresento é uma síntese, organizada de forma diversa, de conteúdos publicados em meus artigos e em meu livro sobre o tema.

Não há nele o objetivo de esgotar os conteúdos de cada dispositivo da Resolução CNE/CES nº 5/2018, mas apenas de indicar as mudanças ocorridas em relação à Resolução CNE/CES nº 9/2004, apresentar as articulações internas (entre seus diferentes artigos, parágrafos, incisos e alíneas) e externas (com outras legislações aplicáveis), bem como esclarecer o sentido atribuído a algumas expressões e textos.

2 RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018 ANOTADA

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são as orientações gerais

¹ Doutor e Mestre em Direito pela UFSC. Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia/UNISINOS e em Educação/UFRGS. Professor Titular (aposentado) do Departamento de Direito da UFSC. Sócio fundador do CONPEDI e da ABEDi. Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: horaciowr@gmail.br

definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pelas Instituições de Educação Superior (IES) na elaboração dos seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e currículos plenos. Nelas, está contida a exigência da elaboração do PPC e enumerados os elementos que o compõem.

A expressão *diretrizes curriculares* foi utilizada pela primeira vez no Direito Educacional brasileiro na Portaria MEC nº 1.886/1994. Posteriormente, a competência para sua definição foi atribuída, pela Lei nº 9.131/1995, à Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, as diretrizes curriculares contêm mais do que continham os antigos currículos mínimos, restritos, geralmente, à enumeração de conteúdos e eventuais atividades. Além da exigência do PPC, elas introduziram também, no âmbito dos componentes curriculares, as competências a serem obrigatoriamente trabalhadas pelos cursos.

A categoria *currículo* possui sentido mais restrito e é utilizada tanto para designar a forma de organização dos diversos componentes curriculares, sua estrutura formal, quanto para nomear o resultado dessa organização, o conjunto dos componentes curriculares expressamente previsto em uma estrutura curricular formal específica.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 não utiliza diretamente a categoria currículo. O objeto específico desse texto legal são as DCNs do curso de graduação em Direito, entendidas como as orientações gerais a serem obrigatoriamente seguidas quando da elaboração dos currículos desses cursos.

Entretanto, diversos dispositivos dessa Resolução utilizam expressões que remetem ao currículo. São elas:

- a) *estrutura curricular do curso*, que aparece no artigo 8º, parágrafo único;
- b) *conteúdos curriculares*, presente nos artigos 2º, inciso II, e 5º, parágrafo 3º;
- c) *componentes curriculares*, utilizada nos artigos 5º, parágrafo 3º, 6º, caput, 8º, caput e parágrafo único, 9º, caput, e 11, caput;
- d) *diversificação curricular*, constante do artigo 5º, parágrafo 3º;
- e) *atividades curriculares*, no artigo 7º, caput.

As novas DCNs não fazem mais referência a currículo mínimo (como ocorria na Resolução CFE nº 12/1983) e nem a conteúdos mínimos (como ocorria na Portaria MEC nº 1.886/1994). Entretanto, independentemente da não utilização da expressão, as DCNs mantêm, de fato e de direito, um currículo mínimo.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 inclui como obrigatórios alguns dos conteúdos enumerados nas perspectivas formativas, os conteúdos transversais estabelecidos em legislação própria, a prática jurídica, o trabalho de conclusão, as atividades complementares e também um conjunto de competências. A Reso-

lução CNE/CES nº 7/2018 agrega a esses componentes curriculares obrigatórios as atividades de extensão.

O nome disso é *currículo mínimo*. Diversa não pode ser a interpretação tendo em vista que esses componentes curriculares são obrigatórios para todos os cursos de Direito, de todas as IES. É equivocada, portanto, a afirmação de que não existem atualmente currículos mínimos, mas apenas diretrizes curriculares.

As DCNs estabelecidas na Resolução aplicam-se somente aos cursos superiores de graduação, da área de Direito, que se incluam na modalidade Bacharelado. Nesse sentido, não se aplicam aos Tecnólogos e nem à Pós-Graduação. De outro lado, aplicam-se a todos os Bacharelados da área de Direito, independentemente da denominação que a IES possa adotar, como, a título de exemplo, Bacharelado em Ciências Jurídicas.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

O elemento integrante das novas DCNs dos cursos de Direito que sofreu menor modificação em relação ao texto da Resolução CNE/CES nº 9/2004 foi o artigo 2º, que tem por objeto o PPC.

O PPC constitui-se no planejamento que uma IES faz para um determinado curso. Nele, além de conteúdos e competências, distribuídos nas disciplinas ou módulos e nas atividades que compõem o currículo pleno, é necessário indicar também como serão trabalhados, efetivamente, durante o desenvolvimento do curso, os diversos componentes curriculares.²

Os elementos que compõem o PPC são indicados, nesse artigo, em dois momentos: nos 8 incisos que seguem o caput e nos 12 incisos do seu parágrafo 1º. Além deles há, em outras legislações, elementos que também devem constar do projeto pedagógico, indicados no quadro abaixo:

ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO OUTRAS NORMAS VIGENTES	
ELEMENTO	Norma legal
Desenvolvimento integral da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho	Constituição Federal, art. 205

² Sobre os diferentes modelos de projetos pedagógicos ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos. Florianópolis, SC: Habitus, 2019.

Extensão	Constituição Federal, art. 207 Lei nº 9.394/1996 (LDB), art. 43, VII Resolução CNE/CES nº 7/2018
Educação ambiental	Constituição Federal, art. 225, § 1º, VI Lei nº 9.795/1999 Decreto nº 4.281/2002 Resolução CNE/CP nº 2/2012
Educação para a terceira idade	Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), art. 22
Educação das relações étnico-raciais	Lei nº 11.340/2006, art. 8º, IX, e Resolução CNE/CP nº 1/2004
Educação em direitos humanos	Lei nº 11.340/2006, art. 8º, IX, e Resolução CNE/CP nº 1/2012
Educação em equidade de gênero	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX
Disciplina optativa de Libras	Decreto nº 5.626/2005, art. 3º, § 2º
Disciplinas na modalidade à distância	Portaria MEC nº 1.428/2018
Avaliação (SINAES e ENADE)	Lei nº 10.861/2004
Número de dias letivos	Lei nº 9.394/1996 (LDB), art. 47
Carga horária e tempo de duração do curso	Resoluções CNE/CES nº 2/2007 e nº 3/2007
Possibilidade de reduzir a duração do curso para alunos com extraordinário aproveitamento	Lei nº 9.394/1996 (LDB), art. 47, § 2º

O PPC, além da clara identificação de todos esses elementos, deve conter também a expressa indicação de como eles serão *operacionalizados* no mundo real; incluir formalmente cada um deles é insuficiente.

É necessário indicar as formas (estratégias, métodos, metodologias e técnicas) e os meios (recursos e instrumentos) através dos quais o que é dito será efetivado. Também expor como os seus conteúdos e competências serão trabalhados para que o profissional desejado seja efetivamente formado.

Não basta mais listar um conjunto de características e capacidades as quais o futuro profissional deverá ter incorporado ao final. É preciso demonstrar como o curso fará para que elas, de fato, sejam agregadas ao patrimônio pessoal do egresso.

As formas e os meios de operacionalização não precisam (e talvez nem devam) compor um item ou conjunto de itens em separado no corpo do projeto pedagógico. Eles devem ser demonstrados juntamente, de forma integrada.

I – o perfil do graduando;

O perfil padrão do graduando é objeto específico do artigo 3º das novas DCNs. A ele cada IES deve agregar aquelas características atinentes ao perfil representativo do profissional pensado para o seu curso.

Nesse sentido, o PPC não pode se restringir a reproduzir o perfil geral presente no dispositivo referido. Esse é o perfil *mínimo*, comum a todos os Cursos de Direito do país. O perfil que deve integrar o PPC é resultado desse mínimo acrescido das características próprias pensadas para o egresso do curso que é seu objeto.

II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;

A exigência de que sejam incluídos os conteúdos e competências³ curriculares é seguida, agora, da indicação “*necessários para a adequada formação teórica*”, *profissional e prática*. A Resolução CNE/CES nº 9/2004 trazia apenas a exigência de conteúdos e competências, sem essa complementação.

Isso demonstra a necessidade de que esses componentes curriculares estejam devidamente articulados, considerando as perspectivas formativas estabelecidas no artigo 5º – e seus incisos e parágrafos – da Resolução em comento.

Conteúdos e competências básicos devem ser entendidos como aqueles expressamente obrigatórios para todos os cursos de Direito do país nos termos das novas DCNs – em especial os previstos nos artigos 3º, 4º e 5º – e também aqueles exigíveis considerando as peculiaridades de cada PPC.

A propósito, é importante lembrar que o artigo 5º, em seu parágrafo 2º, estabelece que o PPC incluirá as três perspectivas formativas – geral, técnico-jurídica e prático-profissional. Essa inclusão deverá considerar os domínios estruturantes – conteúdos e competências – necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios que se coloquem, no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento, para a obtenção da formação pretendida.

As DCNs e o Direito Educacional vigente não impõem formas específicas para que os *conteúdos* sejam organizados. Assim, as IES possuem autonomia para

3 As novas DCNs utilizam, em alguns dispositivos, apenas a expressão *competências* – abrangendo nela as habilidades – e, em outros, *competências e habilidades*, separadamente. Neste texto utilizarei sempre a expressão *competência*, de forma individual e com significado amplo. Em meu livro *Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico* (2019) explico detalhadamente essa opção. Também exponho resumidamente essa questão, neste trabalho, nos comentários ao caput do artigo 4º.

organizá-los, podendo fazê-lo através do sistema clássico – *matérias, disciplinas e atividades* –, ou através de outros sistemas, como a organização por *módulos temáticos*, geralmente, utilizada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Os conteúdos devem ser indicados no currículo pleno e no PPC acompanhados das suas cargas horárias, respeitando-se eventuais limites estabelecidos nas DCNs ou em outras normas legais aplicáveis. Também devem vir acompanhados das respectivas ementas.

Conteúdos oferecidos através de disciplinas na modalidade à distância, nos termos da Portaria MEC nº 1.428/2018, deverão ter essa situação expressamente indicada e serem acompanhados da indicação das suas cargas horárias e das metodologias a serem utilizadas.

Os conteúdos que integram o curso, de forma obrigatória, estão indicados no artigo 5º. Além deles, também são obrigatórios os conteúdos gerais transversais constantes de diretrizes e outras normas específicas, como bem lembra o artigo 2º, parágrafo 4º, da Resolução em comento.

Relativamente às *competências*, além de inseri-las no PPC, é necessário também indicar em que componentes curriculares serão trabalhadas cada uma delas e as formas e os meios que serão utilizados no trabalho pedagógico voltado ao seu desenvolvimento. As *atividades* são a forma mais comum de organizar as competências.

Esse elemento operacional, atinente às formas e aos meios, é fundamental relativamente às competências por se caracterizarem como fazeres e não apenas como saberes. O PPC deve, nesse sentido, apresentar detalhadamente como cada competência e habilidade será trabalhada e como ocorrerá o processo de acompanhamento e avaliação do seu aprendizado.

Para que fique claro: conteúdos e competências são o objeto do processo de ensino de aprendizagem; disciplinas, módulos e atividades são formas de organizar os conteúdos e competências.

III – a prática jurídica;

As novas DCNs trazem a exigência de inclusão da *prática jurídica*, que ingressa em substituição ao estágio supervisionado⁴, adotando a concepção segundo a qual prática jurídica é gênero, e estágio é espécie.

4 Essa alteração foi proposta pelo autor deste artigo durante todo o processo de discussão das novas DCNs. Foi, inclusive, entregue em mãos ao relator da matéria durante o XXVI Encontro do CONPE-DI, em julho de 2017; anteriormente tinha sido apresentada na audiência pública promovida pela CNEJ/OAB-CF, em maio de 2017; e posteriormente foi protocolada junto ao CNE por ocasião da audiência pública por ele promovida em julho de 2018.

A prática jurídica está tratada em dois momentos distintos nas DCNs: no artigo 5º, parágrafo 1º, como atividade transversal – sob a denominação de atividades prático-profissionais –, e no artigo 6º – e seus parágrafos e incisos –, que trata especificamente do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ).

IV – as atividades complementares;

As Atividades Complementares (ACs) são conteúdo específico do artigo 8º da Resolução em análise. Quanto à presença delas no PPC, são também objeto do inciso XI deste mesmo artigo.

V – o sistema de avaliação;

A avaliação retorna, como exigência do PPC, no inciso VII do parágrafo 1º deste mesmo artigo, em relação especificamente ao processo de ensino aprendizagem. Ainda no âmbito das DCNs, a avaliação é também objeto do artigo 10, neste caso a institucional.

É necessário também inserir no PPC as avaliações exigidas em outras normas jurídicas sobre essa matéria, como já indicado no quadro inserido nos comentários ao caput do artigo 2º – SINAES, ENADE, avaliação das disciplinas oferecidas à distância e autoavaliação da extensão obrigatória.

VI – o Trabalho de Curso (TC);

O TC é objeto específico do artigo 10 da Resolução em análise. Relativamente à sua presença no PPC, é também objeto do inciso XII deste mesmo artigo.

VII – o regime acadêmico de oferta; e

Os regimes de oferta utilizados tradicionalmente pelos cursos de Direito são fundamentalmente dois:

- a) seriado, com matrícula por bloco integrado de disciplinas e atividades ou de módulos acadêmicos ou temáticos e atividades;
- b) de créditos, com matrícula por disciplinas e atividades ou com matrícula por módulos acadêmicos ou temáticos e atividades.

Embora algumas IES insistam em ainda manter seus cursos funcionando no regime seriado, ele é cada vez menos utilizado. Sua estrutura extremamente

rígida dificulta o acompanhamento das constantes mudanças do mundo contemporâneo, além de engessar o currículo e o próprio aluno.

A opção pelo regime de matrícula por créditos parece ser mais condizente com o conteúdo e objetivos contidos nas novas DCNs e mais adequado à proposta pedagógica que ela contém.

Ele permite maior flexibilidade na montagem do currículo pleno por parte da instituição e maior autonomia na individualização do planejamento do curso por parte dos alunos. Espaços de liberdade de escolha e gestão serão de difícil inclusão em um regime seriado, principalmente se ele for anual.

As DCNs e o Direito Educacional vigente não impõem semestralidade ou anualidade. Assim, os cursos podem ser organizados por bimestres, trimestres, semestres, anos ou outras formas de divisão dos períodos letivos.

Também não há, nas DCNs e na legislação vigente, nenhuma norma que imponha a adoção do sistema de dependências – comum no regime seriado –, ou do sistema de pré-requisitos – comum no regime de créditos. Portanto, a adoção de um desses sistemas, de nenhum deles, ou de outro qualquer, está no plano da autonomia institucional.

O sistema de pré-requisitos é inerente ao regime de matrícula por créditos, pois o regime seriado (bem menos flexível) pressupõe, em sua própria organização, a matrícula por blocos, que devem ser eliminados (permitidas, em determinadas situações, algumas dependências, regra geral, no máximo duas) para a matrícula no bloco seguinte.

É importante destacar que o *pré-requisito* caracteriza-se por ser uma ou mais exigências necessárias, imprescindíveis, em conteúdos ou competências, para que se possa cursar outro conteúdo ou desenvolver determinada atividade.

Em razão disso, a sua indicação só deverá ocorrer nas situações em que for indispensável. Ou seja, essa determinação não deve ser vista como uma obrigação absoluta, no sentido de que todas as disciplinas ou módulos e atividades deverão, necessariamente, possuir pré-requisitos.

VIII – a duração do curso.

A duração do Curso de Direito possui seu mínimo definido em 5 anos pela Resolução CNE/CES nº 2/2007, artigo 2º, inciso III, alínea “d”. Cabe observar, entretanto, que essa mesma Resolução prevê a possibilidade, no inciso IV do mesmo artigo 2º, de tempo mínimo de integralização diverso, desde que o PPC justifique sua adequação.

Nesse sentido, não há nenhum impedimento legal para a criação de Cur-

sos de Direito com tempo de integralização inferior a 5 anos. Uma possibilidade concreta que poderia justificar a duração menor seria o oferecimento de curso de tempo integral.

É também importante lembrar, relativamente à duração do curso, a necessidade de cumprir os 200 dias letivos previstos na Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 47.

Os 200 dias letivos impõem, para as IES que possuem atividades aos sábados, um mínimo de 17 semanas letivas semestrais e, para as instituições que não possuem atividades aos sábados, um mínimo de 20 semanas letivas semestrais. Em regra, há o acréscimo, a esse mínimo, de uma semana adicional para compensar os feriados e outras datas sem atividade pedagógica.

Relativamente às IES que consideram o sábado como dia letivo, é preciso que seu projeto pedagógico indique claramente quais serão as atividades a serem desenvolvidas nesse dia, quando não houver ministração regular de disciplinas ou módulos e nem o desenvolvimento de atividades curriculares regulares.

Além da duração mínima, o PPC deverá indicar também, *a princípio*, o tempo máximo permitido para a integralização do curso. Digo *a princípio* porque não há mais, desde a edição da atual LDB, o jubramento obrigatório⁵, podendo cada IES definir em regramento interno a adoção ou não de um máximo de tempo para que seus alunos concluam o curso.

Ainda em relação à duração do curso, há na LDB uma norma que exige regulamentação institucional e indicação das formas e dos meios de sua operacionalização. É o parágrafo 2º do artigo 47, que garante aos alunos com extraordinário aproveitamento a possibilidade de abreviação do curso.

Considerando ser o direito de abreviar o tempo de permanência no curso um direito subjetivo do aluno que tenha extraordinário aproveitamento, é indispensável que a IES possua regulamentação sobre essa matéria, que deve ser indicada no âmbito do projeto pedagógico.

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

Esse dispositivo indica, segundo seu texto, os elementos estruturais que compõem o PPC. Devem eles, entretanto, ser considerados, cumulativamente com aqueles presentes nos oito incisos do caput do artigo 2º e que antecedem

5 Sobre o tema jubramento ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a educação como direito fundamental. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná. (orgs.) **Educação Jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 164-197. Disponível em http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Juridica_como_fonte_e_locus_17.pdf

o texto deste parágrafo.

Da mesma forma, também constituem elementos estruturais do PPC aqueles previstos em outras normas legais aplicáveis e já indicadas nos comentários ao caput deste artigo.

I – concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;

Este dispositivo traz a exigência de inclusão do Planejamento Estratégico do Curso (PEC). Até então, essa exigência era relativa apenas à IES como um todo. O PEC deve, necessariamente, dialogar com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contém o planejamento estratégico integral da IES.

O PEC deve especificar a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso. Esses elementos devem constituir uma adequação da missão, da visão e dos valores gerais da IES às especificidades do curso.

Embora o PEC apareça nas DCNs, como o primeiro dentre os elementos estruturais, não me parece que deva ele ser o primeiro a ser incluído no texto do PPC. Planejamento é sempre planejamento de algo.

II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

Todo curso existe dentro de uma IES e de um espaço geográfico e temporal. Igualmente, está situado em uma determinada realidade política, econômica, social e cultural. Esse contexto inclui, ainda, um conjunto normativo específico que lhe proporciona possibilidades e estabelece limites.

A *integração* do curso com o conjunto de realidades que compõem esse contexto deve ser demonstrada no PPC. É necessário que ele indique como o curso efetivamente interage com o ambiente no qual está inserido e como com ele dialoga.

O primeiro elemento que diferencia um curso dos demais é exatamente a forma como ele se integra ao seu contexto. Sua concepção, objetivos e vocação só podem ser compreendidos a partir de sua contextualização.

Concepção e objetivos devem demonstrar quais são os elementos que diferenciam o curso específico que é objeto do PPC dos demais: quais são as suas impressões digitais, o que o individualiza no âmbito da educação jurídica.

A descrição da *concepção do curso* deve demonstrar, de forma clara, como

ele foi pensado: características e peculiaridades. Essa concepção deve ser contextualizada, considerando sua inserção institucional, política, geográfica e social.

Quanto aos *objetivos* de qualquer curso, eles só podem ser adequadamente pensados depois de claramente conhecido o ambiente em que ele está inserido. Só é possível se ter clareza do que é desejado e das possibilidades de realizá-lo quando se considera o contexto.

Concepção e objetivos do curso dialogam diretamente com o perfil que se deseja para o formando e as competências que ele deve dominar ao concluí-lo. É importante, nessa lógica, destacar que esses elementos devem perpassar o PPC de forma transversal, aparecendo de forma expressa ou implícita em todos os aspectos e itens que o compõem.

Isto é, todos os itens do PPC, pensado como um sistema, devem ser articulados a partir da concepção e dos objetivos (objetos deste inciso) e da vocação (objeto do inciso seguinte) definidos para um curso devidamente contextualizado.

III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

A *vocação do curso*, em seu aspecto finalístico, materializa-se na busca de seus objetivos. Concepção, objetivos e vocação são elementos que apenas podem ser pensados em conjunto e se considerados o contexto e o ambiente em que o curso está inserido.

Relativamente às condições objetivas de oferta, elas constituem o conjunto de informações relativas ao ingresso, à estrutura física e ao funcionamento do curso. De forma objetiva, é possível resumi-las nos seguintes itens:

- a) formas de ingresso (qual o processo seletivo utilizado);
- b) períodos de ingresso (bimestral, trimestral, semestral ou anual);
- c) dias letivos, turnos e horários de funcionamento;
- d) modalidades de ensino (presencial, semipresencial, à distância);
- e) espaços físicos (salas de aulas e de estudos, bibliotecas, auditórios, laboratórios, espaços docentes) e equipamentos disponíveis;
- f) número de vagas total e de alunos por turma.

Devem esses elementos do PPC guardarem relação direta com a vocação do curso e com as necessidades da comunidade destinatária. Essas informações permitem verificar as opções institucionais e sua compatibilidade com as promessas efetivadas no projeto pedagógico.

IV – cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;

A carga horária mínima de integralização do Curso de Direito está estabelecida em 3.700 horas no artigo 12 das próprias DCNs, repetindo o disposto no anexo da Resolução CNE/CES nº 2/2007.

Essa carga horária é definida considerando cada hora como o conjunto de 60 minutos, nos termos do artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 3/2007. Importa destacar que, em caráter geral, relativamente à conversão dessa carga horária mínima para horas-aula, também continua plenamente válida a Resolução CNE/CES nº 3/2007.

Essa definição do tempo de duração de uma hora no âmbito do Direito Educacional é importante, considerando um conjunto de outras situações em que a categoria hora, depois de devidamente adjetivada, recebe uma quantidade de minutos inferior ao padrão estabelecido. É, nesse sentido, necessário distinguir quatro diferentes realidades, a saber:

- a) *hora-relógio*: utiliza-se essa denominação para fazer referência à hora de 60 minutos, adotada internacionalmente como parâmetro temporal;
- b) *hora-aula*: equivale ao padrão unitário de tempo utilizado pela instituição para definir a carga horária necessária ao desenvolvimento de cada conteúdo curricular (as cargas horárias de cada disciplina, módulo e atividade são fixadas em horas-aula);
- c) *hora-atividade*: utilizada por algumas instituições para remunerar as atividades extraclasse de seus docentes, tais como as atividades de orientação e administrativas;
- d) *hora-sindical*: diz respeito à fração de tempo correspondente ao valor a ser pago ao docente por um período de tempo trabalhado, fixado em minutos, presente em acordos coletivos existentes em vários estados da federação.

Com relação à questão das cargas horárias de disciplinas ou módulos e de atividades é preciso, então, definir o tempo de duração da hora-aula. A quantificação do número de minutos de uma hora-aula é uma questão pedagógica a ser administrada pela instituição a partir de sua realidade e projetos institucionais e pode, ou não, coincidir com a hora-relógio. Vejamos uma projeção concreta, para os cursos de Direito, considerando a carga horária total de 3.700 horas-relógio:

- a) se a IES adotar hora-aula de 40 minutos, sua grade curricular deverá possuir no mínimo 5.550 horas-aula (3.700 horas-relógio de 60 minutos = 222.000 minutos; esse número de minutos, dividido por horas-aula de 40 minutos = 5.550);
- b) se a IES adotar hora-aula de 50 minutos, sua grade curricular deverá possuir no mínimo 4.440 horas-aula (3.700 horas-relógio de 60 minutos =

222.000 minutos; esse número de minutos, dividido por horas-aula de 50 minutos = 4.440);

- c) se a IES adotar hora-aula equivalente à hora-relógio, de 60 minutos, sua grade curricular deverá possuir no mínimo as mesmas 3.700 horas das diretrizes curriculares.

Em resumo, a hora-aula responde à organização pedagógica da instituição, dentro de sua autonomia garantida constitucionalmente, mas a carga horária final do curso deverá corresponder, no mínimo, em minutos, ao equivalente à carga horária definida nas DCNs.

Na distribuição das cargas horárias entre os diversos componentes curriculares, é importante ressaltar que as DCNs determinam, no caput do artigo 13, que um máximo de 20% da carga horária total do curso pode ser destinado ao conjunto formado pela prática jurídica e pelas atividades complementares.

Depreende-se, *a contrario sensu*, que no mínimo 80% da carga horária total do curso deve ser destinada ao oferecimento dos demais componentes curriculares, incluindo o Trabalho de Curso (TC).

A esse percentual máximo destinado ao conjunto formado pela prática jurídica e pelas atividades complementares soma-se, agora, um percentual mínimo que deve obrigatoriamente ser destinado à extensão, nos termos da Resolução CNE/CES nº 7/2018, artigo 4º.

Importante destacar que as atividades de extensão já estavam inseridas expressamente no texto das novas DCNs dos Cursos de Direito, em seu artigo 7º, mas sem o caráter obrigatório, e o percentual mínimo de carga horária que lhes foi atribuído pelas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEES).

É significativo, considerando o percentual mínimo agora atribuído à extensão, deixar claro que determinadas atividades curriculares podem, a princípio, ser utilizadas para cumprir, ao mesmo tempo, as exigências relativas à extensão e à prática jurídica ou à extensão e às atividades complementares.

Serão as características específicas de cada atividade e o PPC que definirão onde sua carga horária será computada, destacando que não há nenhuma proibição de que uma mesma atividade seja considerada para cumprir percentuais de cargas horárias de atividades diversas.

O que não pode ocorrer é somar duas vezes a mesma carga horária para fins de cumprimento da carga horária total do curso. Em sentido diverso, a mesma atividade pode ser considerada para o cumprimento dos percentuais de mais de uma espécie, desde que não ocorra a duplicação da sua carga horária para fins de integralização da carga horária total exigida para o curso.

De forma mais clara: a exigência de que os alunos cumpram 10% da carga horária em atividades de extensão e 10% da carga horária em atividades de prática jurídica não significa, necessariamente, que esses alunos tenham de cumprir 20% de carga de extensão-prática jurídica.

Essa soma 10% mais 10% poderá ser inferior a 20% quando houver atividades que possam ser computadas em ambos os percentuais. Essa possibilidade, entretanto, deverá estar expressamente prevista no PPC e não poderá implicar em redução da carga horária total estabelecida para o curso.

Há ainda a considerar, relativamente à distribuição das cargas horárias entre disciplinas ou módulos e atividades curriculares, o limite estabelecido pela Portaria MEC nº 1.428/2018 para o oferecimento de disciplinas na modalidade à distância. Esse limite é, regra geral, de 20% da carga horária total do curso, podendo, preenchidos uma série de exigências, atingir 40%.

Essa Portaria Ministerial não prevê expressamente a possibilidade do oferecimento de disciplinas semipresenciais, com parte da carga horária presencial e parte à distância. De outro lado, também não proíbe essa opção. Nessa lógica, entendo que é possível a utilização do percentual estabelecido também para abrigar, na modalidade à distância, cargas horárias parciais de disciplinas do curso.

Considerados, de um lado, os percentuais máximos estabelecidos para as disciplinas oferecidas na modalidade à distância, as práticas jurídicas e as atividades complementares e, de outro, o percentual mínimo estabelecido para a extensão, a distribuição da carga horária total do curso entre os diversos componentes curriculares está no âmbito da autonomia institucional.

Destaco, para finalizar, que embora essa distribuição esteja protegida pela liberdade institucional de ensinar é necessário que ela guarde coerência com o que o PPC estabelece relativamente à concepção, aos objetivos e à vocação do curso. Ou seja, os conteúdos e atividades que possuem maior aderência a esses elementos e ao perfil proposto para o graduando devem ser privilegiados quando da repartição da carga horária.

V – formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;

Esse dispositivo inova ao estabelecer a exigência de incluir as formas de realização das *mobilidades nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização*.

De outro lado, as novas DCNs mantêm, entre os elementos estruturais do projeto pedagógico, a *interdisciplinaridade*, exigindo também a indicação das formas pelas quais ela será concretamente realizada.

A expressão *quando pertinente*, presente no final do dispositivo específico, está no singular, indicando que faz referência exclusiva ao último elemento – *outras estratégias de internacionalização*. Ou seja, esse último elemento não é obrigatório, estando a necessidade da indicação da forma de sua realização, portanto, vinculada à sua efetiva existência na IES.

A realização efetiva da interdisciplinaridade não ocorre pela simples inclusão, no currículo, de uma série de conteúdos de áreas afins, individualizados em disciplinas específicas. Essa prática propicia apenas um conjunto de visões monodisciplinares do fenômeno jurídico.

Esse conjunto de visões diferenciadas caracteriza a multidisciplinaridade e não a interdisciplinaridade. Essa forma de inclusão de conteúdos nada mais propicia do que uma série de análises isoladas do mesmo objeto sem, contudo, propiciar ao aluno uma perspectiva relacional.

A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de discursos isolados e estanques, mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes aos vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender a maior variedade possível de relações e compreensões.

Além disso, ao lado da questão da interdisciplinaridade em sentido amplo – interdisciplinaridade externa –, há no campo do Direito a peculiaridade da necessidade de uma relação interdisciplinar entre os seus próprios conteúdos – interdisciplinaridade interna.

O projeto pedagógico deverá demonstrar as formas de realização de ambas, ou seja, há a necessidade de demonstrar como serão trabalhadas, de um lado, as relações entre os vários conteúdos jurídicos; de outro, as relações entre eles e aqueles que lhes são afins e que podem contribuir na sua compreensão.

As novas DCNs incluem, agora, entre os elementos estruturais do projeto pedagógico o *incentivo à inovação*, exigindo, igualmente, a indicação das formas pelas quais ele será concretamente realizado.

O texto utiliza a expressão *inovação*, sem qualquer adjetivação. Entretanto, é necessário compreender que as inovações que devem ser incentivadas no PPC, embora não estejam limitadas em espécie, devem guardar relação com o objeto das DCNs, os Cursos de Direito e os espaços de atuação profissional dos seus egressos.

Relativamente à mobilidade, o que o texto das novas DCNs estabelece não é a obrigatoriedade de que os alunos dos cursos de Direito realizem inter-

câmbios ou outras formas de interação com instituições nacionais ou estrangeiras. A exigência contida no texto normativo é que o PPC indique as formas de mobilidade – nacional e internacional – reconhecidas, ou mesmo apoiadas, pela IES. Isso é importante para que o aluno, que realiza atividades dessa espécie, saiba quais serão aceitas e validadas pelo seu curso.

Em termos objetivos, as DCNs não exigem que a própria IES ofereça alternativas de mobilidade aos seus alunos. O que elas buscam garantir é que seja assegurada ao aluno alguma forma de reconhecimento dos componentes curriculares que ele tenha cursado em outras IES.

Oferecendo a própria IES formas de mobilidade, devem elas constar do PPC. Da mesma forma nas situações em que mantenha convênios para intercâmbio ou estágios em outras instituições do país ou do exterior.

Em relação às *estratégias de internacionalização* a expressão *outras*, que a antecede, só adquire sentido se a mobilidade internacional, prevista no mesmo dispositivo, configurar-se também como uma estratégia de internacionalização. Essa parece a interpretação mais adequada.

Esse elemento possui um tratamento diferenciado em relação ao demais, sendo acompanhado da expressão *quando pertinente*. Isso significa que esse elemento não é obrigatório para todas as IES. Aquelas que possuem a internacionalização como um de seus objetivos institucionais e adotam outras estratégias, além da mobilidade internacional, devem inseri-las no PPC, indicando as suas formas de realização.

VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

As novas DCNs não se atêm a uma vaga orientação de que o curso deve realizar a integração entre teoria e prática. Elas exigem a descrição dos modos pelos quais essa integração será realizada, em concreto, e também a especificação das metodologias ativas utilizadas.

A educação jurídica tem se caracterizado, via de regra, por ser um processo de ensino-aprendizagem no qual os conteúdos ficam fragmentados, descontextualizados e não problematizados. Isso se deve, em grande parte, à incapacidade de integrar a teoria com a prática.

Nesse sentido, a inclusão da exigência de que o projeto pedagógico defina não apenas que haverá, mas sim como ocorrerá essa integração, inclusive com a indicação das metodologias utilizadas, que devem ser ativas, é extremamente positiva.

Teoria e prática não são aspectos dissociáveis, coisas diversas e opostas. Só um processo de ensino-aprendizagem que realize a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social. Teoria e prática são domínios conexos de interação e retroalimentação.

O aprendizado prático deve ser realizado com o respectivo envolvimento intelectual e esse pressupõe uma noção da realidade analisada. É imprescindível, para qualquer operador do Direito, possuir uma sólida formação teórica, complementada por um profundo conhecimento das instituições e normas jurídicas vigentes. De outro lado, sem a formação prática, não conseguirá instrumentalizar eficazmente o seu saber.

As atividades de pesquisa e de extensão são, ao lado da prática jurídica e do trabalho de curso, os espaços mais adequados para esse trabalho pedagógico, de interação entre teoria e prática: sem pesquisa não há novo conhecimento a transmitir e sem extensão não há o cumprimento da função social do conhecimento produzido.

Novidade presente nesse dispositivo é a exigência de indicação das *metodologias ativas* utilizadas no trabalho de integração entre teoria e prática. A necessidade da utilização de metodologias ativas é reforçada no artigo 5º, parágrafo 1º, ao trazer a obrigatoriedade da inclusão da *resolução de problemas* em todas as perspectivas formativas.

A indicação das metodologias de ensino-aprendizagem deve ser realizada, para cada conteúdo e atividade, nos respectivos planos de ensino. Isso não é novidade. A inovação trazida pelas novas DCNs é a obrigatoriedade da presença de metodologias ativas.

São consideradas *metodologias ativas* as centradas no aluno e as interativas, tendo em vista que nelas há uma participação ativa do estudante; diferentemente das técnicas centradas no professor, que caracterizam o ensino tradicional – neste a participação discente é muito pequena ou mesmo inexistente.

Nessa perspectiva, a adoção das metodologias que trabalhem com resolução de problemas passa a ser obrigatória a partir do momento em que as IES atualizarem seus PPCs, o que deve ocorrer dentro do prazo estabelecido nas DCNs.

Esclareço que não há a obrigatoriedade de utilizar uma metodologia específica. A escolha das metodologias ativas a serem utilizadas, incluindo necessariamente uma ou mais opções que trabalhem com a resolução de problemas, está no âmbito da liberdade institucional de ensinar. O que é necessário é que elas sejam indicadas no PPC e que sejam adequadas aos fins a que se destinam.

Ainda sobre as metodologias de ensino aprendizagem, é necessário referir a exigência constante da Portaria MEC nº 1.428/2018, que trata das dis-

ciplinas na modalidade à distância inseridas na organização curricular de cursos presenciais.

A utilização de instrumentos de ensino à distância pode ser extremamente produtiva em termos pedagógicos. As IES que decidirem utilizar essa prerrogativa legal precisam incluir expressamente em seus projetos pedagógicos a identificação das metodologias utilizadas nas disciplinas oferecidas nessa modalidade.

O artigo 7º da referida Portaria exige, para as disciplinas na modalidade à distância, a inclusão, para a realização dos seus objetivos pedagógicos, de *métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação – TIC*.

Esse mesmo dispositivo exige *material didático específico e a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina*.

VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

Esse dispositivo trata especificamente da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Currículo, metodologias de ensino-aprendizagem e sistema de avaliação são realidades integradas, que não podem ser pensadas de forma isolada, sendo necessário que o PPC demonstre a coerência entre o sistema de avaliação adotado e a concepção, os objetivos e vocação do curso.

Ainda sobre a avaliação do processo de ensino aprendizagem, a Portaria MEC nº 1.428/2018 estabelece que a avaliação das disciplinas na modalidade à distância deve ser necessariamente presencial. É então necessário que, havendo esse tipo de situação no curso, seja ele adequadamente tratado no PPC.

O tema avaliação, de forma genérica, também está presente no inciso V do caput deste mesmo artigo, que estabelece entre os elementos que deverão constar do PPC o *sistema de avaliação*. E é retomado no artigo 10, que trata da avaliação institucional, e exige a adoção de *formas específicas e alternativas de avaliação*, tanto *internas* como *externas*, e que envolvam no processo toda a comunidade acadêmica do curso.

VIII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

Além da previsão existente neste inciso, as DCNs também tratam da perspectiva da educação continuada, articulando a graduação e a pós-graduação, neste mesmo artigo, no parágrafo 2º.

Adoto a interpretação de que o estabelecido no dispositivo em comento faz referência à *pós-graduação stricto sensu*; já o disposto no parágrafo 2º do artigo 2º, refere-se à educação continuada, como *pós-graduação lato sensu*. Isso porque o primeiro dispositivo referido contém uma obrigatoriedade, enquanto o segundo dispositivo contém uma possibilidade.

Com base nessa leitura, havendo avaliação institucional de elemento – mestrado e/ou doutorado – na IES, *deve* o PPC indicar os modos de integração existentes entre ela e o curso de graduação. E nessa relação as possibilidades são muitas: estágios de docência, orientação de trabalhos de curso, participação em bancas, grupos de estudos, entre outras.

Havendo *pós-graduação stricto sensu* na modalidade profissional ampliam-se as possibilidades. Além das indicadas no parágrafo anterior, abre-se, então, todo um conjunto de alternativas de integração no âmbito da prática jurídica.

Uma IES, que mantenha tanto o Mestrado Profissional em Direito quanto a Residência Jurídica, pode inclusive organizar uma estrutura que integre, por meio do NPJ, a graduação com as pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Nessa situação específica, a criação de *clínicas jurídicas* pode também se apresentar como uma alternativa de interação muito interessante.

IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

A obrigatoriedade – ou não – das atividades de pesquisa e de extensão foi durante muito tempo tema bastante polêmico no que diz respeito principalmente às IES não credenciadas como universidades⁶.

Com a edição da LDB, em 1996, essa polêmica perdeu sentido, considerando o texto de seu artigo 43, incisos III e VII, segundo o qual a educação superior, de forma geral – em IES credenciadas ou não como universidades – tem por finalidade *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica e promover a extensão*.

O dispositivo da DCNs, agora em análise, mantém o texto já presente na revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004, trazendo como inovação a exigência de *discriminação* das formas pelas quais ocorrerá o *incentivo obrigatório à pesquisa e à extensão*.

6 A Constituição Federal, relativamente às universidades, não deixa dúvida relativamente à obrigatoriedade da pesquisa e extensão. Ela estabelece expressamente: Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O sentido que se deve emprestar à obrigatoriedade do incentivo à pesquisa e à extensão não deve ser apenas formal, mas sim material, implementando um processo que passe necessariamente pela inserção do conhecimento e seus futuros operadores na própria realidade política, econômica, social e cultural do país e, em especial, da sua região, o que exige que esse tripé seja trabalhado numa perspectiva interdisciplinar.

As novas DCNs incluem também, no parágrafo único deste mesmo artigo, a exigência de que as *atividades de ensino* passem a estar *articuladas com as atividades de extensão e de pesquisa*. A extensão recebe ainda, no texto das DCNs, referência específica, no artigo 7º. Já a pesquisa aparece através do TC, no artigo 10.

No que diz respeito especificamente à extensão na educação superior, está ela, agora, devidamente regulamentada através da Resolução CNE/CES nº 7/2018, aplicável a todos os cursos, independentemente de área ou modalidade, e obrigatoria em um percentual mínimo de 10%.

Relativamente à pesquisa, é importante destacar que, entre as competências que necessariamente devem ser trabalhadas com os estudantes dos cursos de Direito está incluída, no inciso VII do artigo 4º, a *capacidade de pesquisa*. Isso implica que, de alguma forma, a pesquisa esteja integrada no PPC como atividade e não apenas incentivada.

X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);

As novas DCNs trazem a exigência de que a *prática jurídica*, indicada no inciso III do caput artigo 2º, seja detalhada, no PPC, em sua concepção, composição, forma e condições de realização. O detalhamento das exigências relativas à prática jurídica está presente no artigo 6º e seus parágrafos e incisos.

O texto agora reconhece a existência de *diversas carreiras contempladas pela formação jurídica*, exposta no parágrafo 4º do artigo 6º, ao substituir a denominação Núcleo de Prática Jurídica (no singular) pela nova denominação, *Núcleo de Práticas Jurídicas* (no plural).⁷

Essa mudança ocorre em todos os dispositivos em que o NPJ é referido. Há um elemento simbólico importante nessa alteração, no sentido de incentivar um Curso de Direito mais plural em sua formação profissional, hoje muito

⁷ Essa proposta foi encaminhada, por escrito, pelo autor deste artigo durante a audiência pública de julho de 2018, realizada pelo CNE, e também apresentada oralmente, na mesma ocasião, pelo professor Daniel Cerqueira.

voltada à preparação para a advocacia.

A dúvida existente sobre a sua obrigatoriedade, trazida pela Resolução CNE/CES nº 3/2017, está superada: o NPJ é elemento estrutural do Curso de Direito, devendo incluir, no mínimo, as atividades obrigatórias indicadas nos parágrafos e incisos do artigo 6º.

XI – concepção e composição das atividades complementares; e,

Em relação à sua presença no PPC, as ACs são também conteúdo do inciso IV do caput do artigo 2º. Em relação à sua abrangência, as atividades complementares são objeto do artigo 8º da Resolução em análise. Sobre as ACs, sua concepção, composição, possibilidades e regulamentação retorno à análise nos comentários ao artigo específico.

XII – inclusão obrigatória do TC.

O TC é também objeto do inciso VI do caput do artigo 2º, relativamente à sua presença no PPC. Já o artigo 10 da Resolução em análise contém seu regramento específico no âmbito das DCNs, atribuindo liberdade praticamente integral às IES para regulamentá-lo.

Por essa situação inovadora trazida pelas novas DCNs, o PPC será fundamental relativamente ao TC. Todo o seu desenho e regulamentação terão que ser nele estabelecidos. Sobre essa questão, retorno na análise do artigo 10 e de seu parágrafo único.

§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.

Essa espécie de previsão não é novidade no âmbito das DCNs dos Cursos de Direito; de outro lado, nunca ficou muito claro como poderia ocorrer essa articulação entre os ensinos de graduação e pós-graduação.

Entendo que a melhor forma de implementar esse dispositivo é ter como base a experiência dos cursos de medicina; nestes essa articulação ocorre através das residências médicas, especializações cursadas em nível de pós-graduação.

Adotada essa perspectiva, na área do Direito, teríamos as *residências ju-*

*ridicas*⁸. Elas serviriam como espaços de preparação para profissões específicas no campo do Direito, ou para a formação especializada dentro de uma dessas profissões.

É importante frisar que as residências jurídicas já existem, concretamente, em pelo menos duas universidades federais: a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG)⁹.

Fora da situação específica da residência jurídica, considerando que essa previsão normativa não obriga a inclusão da *pós-graduação lato sensu* – especialização – nos PPCs, sugiro que ela apenas ocorra nas situações em que a IES mantenha cursos permanentes e que possuam vínculos efetivos com a concepção, os objetivos e a vocação do Bacharelado em Direito.

Além da previsão existente neste parágrafo, as DCNs também abordam a integração entre a graduação e a pós-graduação no inciso VIII do parágrafo 1º do artigo 2º.

§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

As novas DCNs incluem, através desse dispositivo, a exigência de que as *atividades de ensino* passem a estar *articuladas com atividades de extensão e de pesquisa*. Já o artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IX, estabelece a obrigatoriedade do incentivo à pesquisa e à extensão *como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica*.

A visão presente no Direito Educacional brasileiro – do texto constitucional às DCNs – é de que o processo de ensino-aprendizagem, para ser plenamente eficaz em sua dinâmica formativa, deve abranger o ensino, a pesquisa e a extensão.

Essa perspectiva decorre da concepção de que a redução do processo de ensino-aprendizagem às atividades exclusivamente de ensino torna-o meramente informativo. E o papel do sistema educacional não é apenas informar, mas também, e em especial, formar.

A extensão, de forma isolada, recebeu, no texto das DCNs, referência específica, no artigo 7º. Mas o mais importante, em relação a ela, foi a edição da

8 Nas sugestões encaminhadas ao CNE na audiência pública de 2018 inclui a seguinte proposta de redação para o texto do inciso VIII do parágrafo 1º do artigo 2º: *VIII – modos da integração entre graduação e pós-graduação e residência jurídica, quando houver*. Incluir as residências jurídicas expressamente nas novas DCNs teria sido uma forma de reconhecer essa importante iniciativa que já toma corpo nas IFES, garantindo o adequado funcionamento de seus NPJ.

9 Informações sobre essas Residências Jurídicas podem ser encontradas em:
UFF: <http://www.editalis.uff.br/1022>
FURG: <https://siposg.furg.br/curso/1057>

Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as *diretrizes para a extensão na educação superior*.

Relativamente à pesquisa, em termos de exigência mais objetiva, continua ela presente nas DCNs através da obrigatoriedade do TC, nos termos do artigo 10 e seu parágrafo único. Também está presente no inciso VII do artigo 4º que indica a *capacidade de pesquisa* como competência a ser trabalhada pelos Cursos de Direito.

Para cumprir efetivamente a exigência presente nas novas DCNs, além de incluir obrigatoriamente a extensão e a pesquisa, o PPC deve indicar os meios e as formas pelas quais essas atividades serão promovidas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como enumerar as modalidades em que serão oferecidas.

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.¹⁰

A ausência, nas versões anteriores, de dispositivo indicando a obrigatoriedade de cumprimento dos *temas transversais* presentes em normas externas às DCNs, foi agora suprida. O texto das novas DCNs inclui um lembrete: que os diversos *temas transversais previstos em legislação própria* são obrigatórios e devem ser inseridos no PPC, acompanhados da indicação das *formas pelas quais serão trabalhados*.

A inclusão desse *lembrete*, no texto das novas DCNs, de forma expressa, serve para reforçar o que já consta das normativas e diretrizes específicas. Em muitas situações, os responsáveis pelas IES e cursos desconhecem parte ou mesmo a íntegra desses temas transversais obrigatórios espalhados por diversos diplomas legais: Constituição Federal, leis federais, decretos, portarias, resoluções e diretrizes. Agora, ao ler as DCNs, lá estará o alerta sobre a necessidade de incluí-los obrigatoriamente nos PPCs.

A obrigatoriedade desses temas transversais, ou apenas de parte deles, não deriva da inclusão desse dispositivo específico nas DCNs, mas sim da legislação e diretrizes específicas que tratam de cada um deles.

10 Alertei para a necessidade de inclusão desse dispositivo em todos os artigos que escrevi sobre DCNs nos últimos anos. Também apresentei proposta expressa nesse sentido quando da audiência pública de julho de 2018. O texto do parágrafo 4º do artigo 2º é fundamentalmente o que publiquei em artigos anteriores e que apresentei como proposta para o CNE, ao qual foi apenas adicionada a educação em políticas de gênero (que não incluí em minha proposta porque não existe, atualmente, qualquer dispositivo legal que a torne obrigatória).

A ideia de tema transversal surge para atender às exigências e princípios traçados para temas que formam uma perspectiva educacional específica e interdisciplinar, considerada como uma visão de mundo, que precisa ser trabalhada e internalizada pela sociedade. A sua função educativa não é, portanto, a divulgação ou reprodução de conhecimentos, mas sim a formação de sujeitos conscientes e eticamente comprometidos.

A transversalidade permite a adoção de uma visão sistêmica e integrada, propiciando conhecimentos e práticas que congregam diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área.

A mudança da estratégia pedagógica, entretanto, não é por si só a solução. É necessário o correto planejamento do processo, aliado a uma adequada preparação de todos aqueles que exercem o magistério superior.

A presença de um tema em todos os espaços curriculares pressupõe um trabalho coordenado e articulado. Por isso, para que seja possível realizar a transversalidade, de forma efetiva, é necessário planejamento integrado, envolvendo todos os partícipes.

É importante destacar que dos temas indicados de forma exemplificativa, – tais como – são obrigatórios com base em normativas próprias: *Educação Ambiental*¹¹ (Constituição Federal – art. 225, § 1º, VI –, Lei nº 9.795/1999, Decreto nº 4.281/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2012); *Educação para a Terceira Idade*¹² (Lei nº 10.741/2003 – art. 22); *Educação das Relações Étnico-Raciais* (Lei nº 11.340/2006 – art. 8º, IX –, Resolução CNE/CP nº 1/2004); *Educação em Direitos Humanos*¹³ (Lei nº 11.340/2006 – art. 8º, IX –, Resolução CNE/CP nº 1/2012); *Educação em Equidade de Gênero* (Lei nº 11.340/2006 – art. 8º, IX).¹⁴

11 Sobre educação ambiental vide:

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. In: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros. (Org.). **Direito Ambiental Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2004. p. 395-409.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). **Educação ambiental**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819

12 Sobre educação para a terceira idade vide:

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação para a Terceira Idade. **Revista Aprender**. Marília, nº 27, p. 62, nov./dez., 2005.

13 Sobre educação em direitos humanos vide:

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. O que é ensinar Direitos Humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista. In: HOLANDA, Ana Paula Araújo de; CAULA, Bleine Queiroz, CASTRO, Valter Moura de (org.). RAMALHO, Deodato José; MOTA, Marcelo; VARGAS, Roberta Duarte (coord.). **Direitos Humanos: histórico e contemporaneidade** (Edição Especial pela VII Conferência Internacional de Direitos Humanos da OAB). Brasília: Conselho Federal da OAB, 2018. v. 3, p. 159-197.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (orgs.). **Conhecer Direito IV: Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica**. 2ª Edição Revisada e Atualizada. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2017. [Educação em Direitos Humanos]. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-1-438284.pdf>

14 *Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena* são conteúdos obrigatórios apenas para a Educação Básica.

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

As DCNs definem um perfil amplo que deve ser buscado por todos os cursos de graduação em Direito do país. O perfil indicado demonstra claramente a necessidade de direcionar os cursos para o desenvolvimento de competências e não apenas para a apreensão de conteúdos.

Em comparação com a Resolução CNE/CES nº 9/2004, o novo texto das DCNs substituiu a expressão *adequada argumentação* por *capacidade de argumentação*, de uso mais apropriado para se referir a uma competência. Também suprimiu a expressão *ciência* que antecedia a palavra *Direito*, ficando agora *exercício do Direito* e não mais *exercício da Ciência do Direito*.¹⁵

A justificativa apresentada para essa última modificação foi de que o Direito, enquanto instrumento, não é uma ciência; talvez possa ser objeto de uma ciência, mas isso é diverso de ser ele mesmo uma ciência. Esse foi o mesmo argumento utilizado para propor a também aceita supressão dessa expressão no texto do inciso II do artigo 5º.¹⁶

É importante destacar, relativamente a esse dispositivo, que a pretexto de estabelecer um perfil mínimo para o graduando, em realidade, o texto enumera um conjunto de competências que ele deve possuir. Nesse sentido, essas competências previstas no caput deste artigo 3º devem ser adicionadas àquelas presentes nos diversos incisos do artigo 4º.

As novas DCNs também incluem, no perfil, como inovação, a necessidade de preparar o formando para trabalhar com *Métodos Consensuais de Solução de Conflitos* – utilizando a terminologia presente na Resolução CNJ nº 125/2010. Essa necessidade está presente em vários artigos das DCNs: 3º, caput; 4º, inciso VI; 7º, parágrafo 6º; 5º, inciso II.

Cada IES, em seu PPC, deverá acrescentar, ao perfil indicado nas DCNs, aspectos atinentes à sua própria proposta, considerando a concepção, os objetivos e a vocação de seu curso, sem, entretanto, descurar-se do perfil nacional-

15 Essas modificações de redação foram propostas pelo autor deste artigo durante o processo de discussão das DCNs.

16 No âmbito da Epistemologia Jurídica a discussão sobre a possibilidade de se constituir um saber sobre o Direito que possa ser caracterizado e reconhecido como científico é ampla e com posições conflitantes (RODRIGUES, GRUBBA; 2012; RODRIGUES, GRUBBA, HEINEN; 2014).

mente definido.

***Parágrafo único.** Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.¹⁷*

Esse dispositivo pode ser considerado um avanço das DCNs ao exigir que os planos de ensino demonstrem como cada disciplina ou atividade contribuirá para a formação do estudante, considerando como objetivo final o perfil proposto no PPC. Serve, portanto, como instrumento que permite verificar qual o objetivo formativo de um componente curricular específico, sua vinculação com o projeto pedagógico, e se esse objetivo está efetivamente sendo atingido.

De outro lado, as indicações relativas aos elementos que devem estar contidos nos planos de ensino – e que constavam expressamente do artigo 9º, parágrafo único da revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004 – foram agora suprimidas. A obrigatoriedade desses elementos, entretanto, independe da expressa indicação no texto das DCNs; eles são inerentes ao conceito de plano de ensino.

O Estado planeja a educação nacional, de forma geral, através do Plano Nacional de Educação (PNE), cada IES efetua o seu planejamento específico através do PDI, cada curso é planejado através do seu PPC. O plano de ensino, dentro desse contexto, é o planejamento de cada disciplina, módulo ou atividade de que compõe o currículo pleno do curso.

Ou seja, todo módulo, disciplina ou atividade deve ser planejado levando em consideração o PPC, que deve ter sido construído, tendo como ponto de partida, o PDI; este, por sua vez, deve ter sido elaborado em cumprimento às normas gerais da educação nacional e ao PNE, os quais devem estar estruturados de forma a cumprir os princípios e objetivos presentes na Constituição Federal.

Disciplinas, módulos e atividades não podem ser planejados isoladamente, buscando realizar a satisfação pessoal dos docentes responsáveis. Eles são planejamentos específicos de um momento do processo educacional e, como tal, devem estar efetivamente integrados no planejamento mais amplo do curso e da IES.

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e garante-se, através da utilização de estratégias adequadas, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Assim o tempo é melhor utilizado, menos energia é consumida e o trabalho é realizado com maior segurança.

17 A redação desse parágrafo foi ajustada com base em sugestões propostas por este autor em artigo anterior. Mas na proposta realizada, ao lado dele era mantido e ampliado o outro dispositivo que tratava dos planos de ensino (artigo 10, parágrafo único, dos textos das minutas anteriores) e que foi excluído do texto final da Resolução.

Além dos elementos já referidos anteriormente, o planejamento da atividade docente deve partir de um diagnóstico da realidade que considere em relação a cada componente curricular específico:

- d) os objetivos estabelecidos para ele;
- e) os conteúdos a ele atribuídos pela ementa;
- f) as competências a serem nele trabalhadas;
- g) o seu contexto no âmbito do curso (carga horária, localização no currículo, etc.);
- h) as necessidades e as expectativas dos alunos;
- i) os recursos disponíveis na IES para o seu desenvolvimento (laboratórios, biblioteca, audiovisual, espaço físico, etc.).

Os planos de ensino deverão conter os objetivos do respectivo componente curricular, os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem desenvolvidas, inclusive extraclasse, se houver, as competências a serem trabalhadas, as metodologias de ensino e aprendizagem a serem utilizadas, os critérios de avaliação a que serão submetidos os alunos, o cronograma dos encontros presenciais e as referências das fontes básicas e complementares.

É fundamental que os planos de ensino sejam entregues quando do início de cada nova atividade, disciplina ou módulo. E que não sejam apenas formais, para cumprir a exigência legal, sem qualquer preocupação material.

Além disso, as administrações dos cursos e das IES devem criar mecanismos efetivos de acompanhamento do desenvolvimento dos planos de ensino na realidade da sala de aula, bem como incluí-los no sistema de avaliação institucional – elemento que também integra o projeto pedagógico.

Finalmente, é importante lembrar que, nos termos do artigo 7º da Portaria MEC nº 1.428/2018, quando uma *disciplina* for oferecida *na modalidade à distância*, seu plano de ensino deverá descrever as atividades não presenciais, indicando a carga horária definida para cada uma delas, e explicitar a forma de integralização das cargas horárias destinadas especificamente às atividades *on-line*.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:¹⁸

18 Sugerir, em artigo anterior, que fossem realizados alguns ajustes pontuais no texto originalmente proposto para o inciso IX deste artigo, que possuía na versão anterior a seguinte redação: *utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, da aceitação da diversidade e do pluralismo cultural*. Havia nesse dispositivo a mistura de ideias totalmente distintas, *utilizar terminologias e categorias e aceitar a diversidade e o pluralismo cultural*. Também destaquei, no mesmo trabalho, a ausência de um inciso que fizesse referência expressa à compreensão dos impactos da *inteligência artificial* no mundo em geral, e nas atividades jurídicas em especial, e ao domínio das *novas tecnologias*. Indiquei como adequado, nesse sentido, o desmembramento desse inciso IX, pelos motivos já expostos, em dois incisos diferentes, bem como propus a inserção de um novo inciso que tivesse por objeto as

As novas DCNs estabelecem, de forma expressa, que os cursos de Direito devem propiciar uma formação profissional que revele as competências nela listadas, caracterizando-as, portanto, como componentes curriculares obrigatórios. A obrigatoriedade de sua presença, no PPC, consta do artigo 2º, inciso II do caput.

Relativamente a esse componente curricular há uma alteração no texto das novas DCNs que merece ser destacada: a referência a *habilidades e competências* constante da Resolução CNE/CES nº 9/2004 passa a ser, no artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, a *competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*.¹⁹

A inclusão dos níveis exigíveis em termos de competências deixa clara a sua extensão. A ideia de competência instrumental supre inteiramente o que usualmente é denominado de habilidades. Tradicionalmente, quando é utilizada a categoria *habilidades*, ocorre a referência a um fazer material; e, quando é usada a expressão *competências*, é indicado um fazer intelectual.

No conjunto das modificações realizadas nos incisos desse artigo, merecem destaque as seguintes inclusões: demonstrar capacidade de comunicação precisa (inc. III), dominar as metodologias jurídicas (inc. IV), desenvolver a cultura do diálogo e o uso dos métodos consensuais de solução de conflitos (inc. VI), aceitar a diversidade e o pluralismo (inc. X); compreender o impacto das novas tecnologias (inc. XI), ser capaz de trabalhar em grupo (inc. XIII) e aprender e desenvolver a ética e os direitos humanos (inc. XIV).²⁰

Como no perfil do graduando, aqui também cada IES, em seu PPC, deverá acrescentar competências que sejam necessárias ao profissional que ela deseja formar – pertinentes à concepção, aos objetivos e à vocação específicos do seu curso – sem, entretanto, descuidar das competências globais exigidas de todos os egressos dos cursos de Direito.

competências relativas às novas tecnologias e à inteligência artificial. Como consequência seriam reenumerados os parágrafos subsequentes. Essas modificações foram aceitas e incorporadas no texto final das DCNs.

Além dessas sugestões, publicadas em artigo, apresentei, por escrito, na audiência pública de julho de 2018 um conjunto de outras pequenas correções dos textos dos incisos do artigo 4º das novas DCNs, todas incorporadas na versão final: a inclusão da *resolução de problemas* no inciso I; no texto do inciso VII, a substituição de *os métodos interpretativos e da Hermenêutica* por *a hermenêutica e os métodos interpretativos*; incluir a expressão *extrajudiciais* no inciso VIII.

O texto final, além da incorporação das sugestões oferecidas e aqui expressamente indicadas, também já havia incorporado outros ajustes sugeridos por este autor por ocasião da audiência pública da OAB, ocorrida em julho de 2017.

19 A crítica que cabe é a não uniformização terminológica integral do texto das DCNs. A alteração realizada no caput do artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 não foi transposta também para os demais dispositivos. Nos artigos 2º, II, 8º e 9º permanece a referência a *competências e habilidades*.

20 Destaco que de nada adianta as novas DCNs ampliarem as competências a serem trabalhadas se o sistema de avaliação não estabelecer mecanismos para verificar se as IES (nos PPCs) e os professores (nos planos de ensino) indicam de maneira clara a forma como isso será feito; e mais do que isso, se elas estão, efetivamente, sendo trabalhadas nos diferentes componentes curriculares. Presentes nas DCNs desde 2004, no mundo real dos Cursos de Direito as competências continuam sendo apenas uma grande peça de ficção que consta de todos os PPCs; nada além disso. Espero que a partir das novas DCNs essa situação se modifique.

I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

Esse inciso inclui competência cognitivas e instrumental situadas nas perspectivas formativas técnico-jurídica e prático-profissional. A capacidade de articular teoria e prática é fundamental no mundo do Direito; o direito precisa ser interpretado para ser aplicado.

Relativamente à inclusão, nesse dispositivo, de referência ao direito estrangeiro e comparado, seu estudo é exceção, e não regra. É o que se depreende da presença da expressão *quando couber*. Como regra, o direito nacional é o objeto a ser interpretado e aplicado.

De outro lado, há uma lacuna no texto ao não referir o Direito Internacional. Este, sim, precisa ser conhecido e aplicado. De qualquer forma, considerando que no Brasil ele só possui vigência depois de passar pelo processo específico de internalização, é possível vê-lo contemplado como direito interno.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas praticamente em todos os componentes curriculares. São estratégias adequadas para desenvolvê-las, entre outras, os exercícios práticos, os estudos de casos, a resolução de problemas e todas as atividades de prática jurídica.

Interpretar e aplicar exigem, de outro lado, o domínio das metodologias jurídicas necessárias. É, portanto, necessário que o currículo inclua os conteúdos – teóricos e práticos – correspondentes. Nos comentários ao parágrafo 3º do artigo 5º sugiro a curricularização de *Hermenêutica e Argumentação Jurídicas*. Parte dos conteúdos teóricos necessários podem também ser trabalhados na, agora obrigatória, Teoria do Direito.

II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

Esse inciso inclui competências cognitiva e instrumental e envolve as ênfases formativas técnico-jurídica e prático-profissional. A capacidade de ler, compreender e elaborar textos – jurídicos e não jurídicos – é indispensável para qualquer profissional do Direito, seja qual for.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. São estratégias adequadas para desenvolvê-las, entre outras, atividades que envolvam leitura, interpretação

e redação de textos. Também os exercícios práticos e todas as atividades de prática jurídica.

Uma alternativa válida é, ainda, a inclusão, no currículo, de um componente, de cunho eminentemente prático, voltado a trabalhar, de forma mais direta, essas competências específicas. Nos comentários ao parágrafo 3º do artigo 5º sugiro a curricularização da *Redação de Atos e Documentos Jurídicos*.

III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

Esse inciso inclui competências cognitiva e instrumental e envolve, em especial, a perspectiva formativa geral. A capacidade de comunicação, oral e escrita, com precisão, é indispensável para uma vida digna. O ser humano é um ser de relações, e a qualidade das relações está diretamente vinculada à capacidade de comunicação.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. Atividades que envolvam leitura, interpretação e redação de textos, já indicadas no inciso anterior, auxiliam no desenvolvimento dessa competência, relativamente à comunicação escrita. Já, em se tratando de comunicação oral, as metodologias ativas são imprescindíveis, bem como atividades que envolvam a oralidade, como a apresentação de trabalhos em sala aula.

É possível incluir no âmbito das ACs atividades que auxiliem no desenvolvimento dessas competências, como a leitura de textos – em especial literatura e obras clássicas –, e a assistência de filmes – selecionados adequadamente para a finalidade específica –, seguidos de arguição, com a atribuição de créditos vinculada ao resultado.

IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

Esse inciso inclui competências cognitiva e instrumental situadas nas perspectivas técnico-jurídica e prático-profissional. Como não há uma única metodologia jurídica, mas metodologias jurídicas, é neste sentido plural que deve ser compreendido esse dispositivo.

As metodologias jurídicas referidas dizem respeito ao conjunto de instrumentos, conceitos, estruturas e racionalidades que permitem conhecer, interpretar, compreender e aplicar o Direito. As competências a elas vinculadas

devem, portanto, ser pensadas conjuntamente com as indicadas nos incisos I, II, V, VII, VIII, IX e XII deste artigo em comento.

Nesse conjunto cabe destacar, dentre outros, o necessário conhecimento e domínio das fontes e métodos para preenchimento de lacunas e integração do Direito, dos elementos da interpretação, da ponderação de princípios, dos critérios e metacritérios de resolução de antinomias e o direito intertemporal. Mas como trata-se de competência e não de conteúdo, não basta o conhecimento; é necessário adquirir a capacidade de utilizar todo esse conjunto de instrumentos.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. São estratégias adequadas para desenvolvê-las, entre outras, os exercícios práticos, os estudos de casos, a resolução de problemas e todas as atividades de prática jurídica.

Como já referido nos comentários ao inciso I, é necessário que o currículo inclua os conteúdos – teóricos e práticos – indispensáveis para o desenvolvimento dessas competências. Nos comentários ao parágrafo 3º do artigo 5º sugiro a curricularização de *Hermenêutica e Argumentação Jurídicas*. Parte dos conteúdos teóricos necessários podem também ser trabalhados na, agora obrigatória, Teoria do Direito.

V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

Esse inciso inclui competências cognitiva, instrumental e interpessoal situadas nas perspectivas formativas técnico-jurídica e prático-profissional. A capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente está diretamente vinculada às competências já anotadas, presentes nos incisos II, III e IV deste mesmo artigo.

O que há, nesse dispositivo, de diferente, está na *capacidade de propor e de decidir* questões que envolvam o Direito. Essa competência caracteriza-se como interpessoal. Propor e decidir pressupõe capacidade para estabelecer relações e gerir e conflitos. Envolve, nesse aspecto, também as competências que vêm a seguir, nos incisos VI, VIII e XIII.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. São estratégias adequadas para desenvolvê-las, entre outras, os exercícios práticos, os estudos de casos, a resolução de problemas e todas as atividades de prática jurídica. É possível também utilizar metodologias específicas para trabalhar essas competências, tais como gincanas e outras formas de competição.

Como já referido nos comentários aos incisos I e IV, é necessário que o

currículo incluía os conteúdos – teóricos e práticos – indispensáveis para o desenvolvimento dessas competências. Nos comentários ao parágrafo 3º do artigo 5º sugiro a curricularização de *Hermenêutica e Argumentação Jurídicas*. Parte dos conteúdos teóricos necessários podem também ser trabalhados na, agora obrigatória, Teoria do Direito.

VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

Esse inciso inclui novas competências trazidas para o âmbito das DCNs dos Cursos de Direito, de natureza cognitiva, instrumental e interpessoal, situadas nas perspectivas formativas geral e prático-profissional.

Envolve, como elemento central, uma competência preponderantemente interpessoal, a de dialogar. O uso dos meios consensuais de solução de conflitos pressupõe, necessariamente, o diálogo.

Especificamente a cultura do diálogo deve ser vista como tema transversal, sendo trabalhada em todos os componentes curriculares do curso. As atividades e trabalhos em grupo são uma estratégia que pode ser utilizada para desenvolver essa competência, como, também, atividades que envolvam literatura e cinema, trabalhando textos e filmes que abordem essa questão.

Os Métodos Consensuais de Solução de Conflitos – denominação utilizada pela Resolução CNJ nº 125/2010 – estão referidos ainda no artigo 3º, que trata do perfil do formando, também no inciso I do artigo 5º, que contém os conteúdos mínimos da perspectiva formativa técnico-jurídica, e no parágrafo 6º do artigo 6º, que estabelece atividades obrigatórias no âmbito das práticas jurídicas.

Nesse sentido, as próprias DCNs já estabelecem, de forma expressa, que esses métodos devem ser trabalhados em relação aos seus conteúdos e à sua prática. É possível, na organização curricular, optar pela inclusão de uma disciplina ou módulo para tratar do conteúdo e incluir a prática no âmbito do NPJ. Também é possível trabalhar conteúdo e prática conjuntamente, em Núcleos ou Clínicas específicos.

VII – compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

Esse inciso inclui competências cognitiva e instrumental situadas nas perspectivas formativas técnico-jurídica e prático-profissional. Seu conteúdo

complementa o do inciso I. Compreender é uma capacidade necessária para o ato interpretar e aplicar.

Ao lado da capacidade de compreender, esse dispositivo inclui a de pesquisa – as profissões jurídicas exigem, no dia a dia, a prática da pesquisa – e enumera, na sequência, as principais fontes do direito – legislação, jurisprudência e teoria jurídica, inadequadamente denominada de doutrina²¹.

Como já referido nos comentários aos incisos I, IV e V, é necessário que o currículo inclua os conteúdos – teóricos e práticos – indispensáveis para o desenvolvimento dessas competências vinculadas à interpretação, integração e aplicação do Direito. Parte desses conteúdos podem também ser trabalhados na, agora obrigatória, Teoria do Direito. De outro lado, a capacidade de pesquisa, enquanto competência específica, exige o domínio de conteúdos e metodologias próprios.

Nos comentários ao parágrafo 3º do artigo 5º, sugiro a curricularização de *Hermenêutica e Argumentação Jurídicas*, conforme já referido em comentários anteriores. Nestes mesmos comentários sugiro, também, a curricularização de *Metodologias da Pesquisa em Direito*.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. São estratégias adequadas para desenvolvê-las, entre outras, os exercícios práticos, os estudos de casos, a resolução de problemas e todas as atividades de pesquisa e de prática jurídica. No caso específico da capacidade de pesquisa, o TC é o componente curricular para ela ser trabalhada; mas não deve ser o único.

VIII – atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

Esse inciso inclui competências cognitiva, instrumental e interpessoal situadas, preponderantemente, na perspectiva formativa prático-profissional. A capacidade de atuar nas diferentes instâncias de aplicação do Direito e de resolução de conflitos é inerente às diversas profissões jurídicas. Da mesma forma a capacidade de utilizar os diversos atos, procedimentos e processos.

Essa competência possui um espaço privilegiado para ser trabalhada: o NPJ. Apenas as atividades efetivas de prática jurídica – reais e simuladas – permitem trabalhar, de forma adequada, essas competências.

De forma complementar, é possível trabalhar alguns de seus aspectos

21 Contemporaneamente é inadequada a utilização dessa expressão. A expressão *doutrina* remete a um corpo de conhecimentos fechado sobre ele mesmo, certo de sua verdade, e por consequência com dificuldade de dialogar com a crítica e com as posições divergentes.

através das atividades prático-profissionais transversais – artigo 5º, parágrafo 1º – e por meio de metodologias ativas, em especial as que envolvem resolução de problemas – artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VI, artigo 4º, inciso I, e artigo 5º, parágrafo 1º. Exercícios práticos nas disciplinas e módulos de processo enquadram-se perfeitamente nessa situação.

A inclusão de atividades de observação, tais como a assistência de audiências judiciais e sessões de tribunais, podem ajudar na preparação para o trabalho dessas competências. Da mesma forma, a utilização de literatura e vídeos. Essas espécies de atividades podem ser incluídas no currículo no âmbito das ACs – artigo 8º; também podem ser consideradas Atividades de Aproximação Profissional (AAPs) – artigo 7º.

IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

Esse inciso inclui competências cognitiva e instrumental situadas na perspectiva formativa prático-profissional. O Direito é constituído de textos. O domínio conceitual e a capacidade de utilizar corretamente seus termos e categorias são indispensáveis ao exercício de todas as profissões jurídicas.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. São estratégias adequadas para desenvolvê-las, entre outras, os exercícios práticos, os estudos de casos, a resolução de problemas e todas as atividades de prática jurídica.

De outro lado, essas competências pressupõe o correto entendimento da terminologia e das categorias jurídicas. Utilizar pressupõe conhecer. O artigo 3º das DCNs, que trata do perfil do graduando, inclui expressamente o *domínio de conceitos e da terminologia jurídica* como competência necessária.

O conhecimento e o domínio da terminologia e das categorias jurídicas exigem, fundamentalmente, uma espécie de atividade: leitura, em especial de textos técnicos. E essa atividade deve ser contínua, desde o início do curso, em todos os componentes curriculares.

É possível também utilizar metodologias específicas para auxiliar na fixação desses conteúdos, tais como gincanas e outras formas de competição. Da mesma forma é possível incluir no âmbito das ACs atividades que auxiliem no desenvolvimento dessas competências, como a leitura de textos seguidas de arguição, com a atribuição de créditos vinculada ao resultado.

X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

Esse inciso inclui uma competência preponderantemente interpessoal situada na perspectiva formativa geral. A aceitação das diferenças e da pluralidade do mundo é uma competência, em especial interpessoal porque, embora pressuponha conhecimento, sua materialidade se realiza no âmbito das relações humanas.

Envolve, como elemento central, o valor respeito. Assim como a cultura do diálogo – inciso VI – caracteriza-se como tema transversal, devendo estar presente em todos os componentes curriculares do curso.

As atividades e trabalhos em grupo são uma estratégia que pode ser utilizada para auxiliar no desenvolvimento dessa competência. Da mesma forma, atividades que envolvam literatura e cinema, trabalhando textos e filmes que abordem essa questão. Um exemplo clássico da utilização da literatura no trabalho dessas competências pode ser visto no filme *Escritores da Liberdade*.

Mas o espaço efetivamente mais profícuo para trabalhar, no mundo real, a aceitação da diversidade e do pluralismo cultural são as atividades de extensão – artigo 7º das DCNs e Resolução CNE/CES nº 7/2018 que estabelece as DEES – e as prática jurídicas reais – artigo 6º, parágrafos 2º, 3º e 5º. No contato direto com a comunidade é que se aprende, pouco a pouco, a respeitar as diferenças.

XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

A ausência, na revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004, da necessidade de tratar, na área do Direito, das novas tecnologias da era conhecimento, em especial as desenvolvidas com base na utilização da inteligência artificial, foram em parte supridas com a introdução desse inciso, bem como com a inserção das *novas tecnologias da informação* no texto do inciso I, do artigo 5º, e que trata da perspectiva formativa geral.²²

Esse inciso inclui, da forma como redigido, uma competência exclusivamente cognitiva e que está situada na perspectiva formativa geral. Mas se for articulada com a prática do processo eletrônico – artigo 6º, parágrafo 6º – e com as inovações oriundas da aplicação da inteligência artificial em robôs que já estão atuando na área do Direito, ela deve ser ampliada para incluir também competências instrumentais, como *utilizar* as novas tecnologias e *aplicá-las* na área do Direito.

É necessário, nesse contexto, que o currículo inclua os conteúdos – teóricos e práticos – indispensáveis para o desenvolvimento dessas competências.

22 Essas ausências, em versões anteriores da minuta de Resolução, foram apontadas por este autor em artigo anterior. Nele apresentei proposta de inclusão de dispositivo específico nas novas DCNs, cujo texto foi parcialmente incorporado nesse inciso.

Nos comentários ao parágrafo 3º do artigo 5º sugiro a curricularização de *Direito e Novas Tecnologias*.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares, respeitadas as peculiaridades e possibilidades de cada um deles. As atividades de pesquisa e de prática jurídica, pelas suas especificidades, talvez se configurem em espaços privilegiados para o desenvolvimento das competências sugeridas – utilizar e aplicar – e que possuem natureza instrumental.

XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

Esse inciso inclui competências cognitiva, instrumental e interpessoal situadas nas perspectivas formativas técnico-jurídica e prático-profissional. Seu conteúdo já está contido em outros incisos, quais sejam: I, II, IV, V, VII, VIII e IX.

Cabem aqui todas os comentários, anotações e sugestões já realizados nas análises feitas relativamente a esses dispositivos, em especial aquelas acostadas aos incisos IV e VII. Nesse sentido, remeto o leitor à respectiva leitura.

XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

Esse inciso inclui competências cognitiva, instrumental e interpessoal situadas na perspectiva formativa prático-profissional. A capacidade de trabalhar em grupo é uma competência que precisa ser mais e melhor trabalhada nos Cursos de Direito. A formação – teórica e prática – recebida na educação jurídica é, ainda, de cunho muito individualista.

De outro lado, o advogado, profissional liberal, trabalhando isolado em seu escritório, é uma realidade do passado. A complexidade do mundo contemporâneo exige a divisão de trabalho e cooperação entre profissionais da área do Direito e destes com profissionais de outras áreas.

As atividades e trabalhos em grupo constituem a estratégia clássica utilizada para desenvolver essas competências. E elas podem ser utilizadas em todos os componentes curriculares. As metodologias ativas – artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VI –, quando envolverem atividades em grupo, também constituem estratégia pedagógica habilitada para trabalhar essas competências.

Entre as atividades curriculares, algumas possuem maior aderência ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo, em especial em grupos in-

terdisciplinares: a prática jurídica e a extensão. Muitos NPJs e Clínicas Jurídicas funcionam com equipes multidisciplinares, envolvendo professores e profissionais do Direito, Psicologia, Serviço Social e outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto, é possível pensar na composição também de grupos multidisciplinares de alunos, com atividades práticas – como o atendimento à comunidade – compartilhadas e conjuntas.

As novas DCNs permitem, também, a partir da revisão dos PPCs pelas IES, a adoção de TCs construídos de forma conjunta. A constituição de grupos de pesquisa, com atividades em grupo – de pesquisa, de debate e de produção de textos – é uma possibilidade bastante fértil para trabalhar essas competências específicas.

XIV – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Esse inciso inclui competências cognitiva, instrumental e interpessoal situadas nas perspectivas formativas geral e técnico-jurídica. Destaca-se, de forma central, o elemento interpessoal; a ética pressupõe liberdade, consciência e responsabilidade na relação com o outro e com o mundo.

Nas profissões jurídicas, essa capacidade ganha contornos especiais. Nesse sentido, não basta apreender cognitivamente a ética; é necessário vivê-la, experienciá-la. Da mesma forma em relação aos direitos humanos.

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. Entre eles destaco os temas transversais obrigatórios – artigo 2º, parágrafo 4º – e que dizem respeito, todos eles – com destaque especial para a *Educação em Direitos Humanos* –, às questões trazidas pelo dispositivo em comento.

De outro lado, essas competências guardam relação com as estabelecidas nos incisos VI – *desenvolver a cultura do diálogo* – e X – *aceitar a diversidade e o pluralismo cultural* – e podem ser, em muitos momentos, trabalhadas conjuntamente com elas.

Faço um destaque especial relativamente ao necessário domínio dos *conceitos deontológico-profissionais*. Para isso é necessário que o currículo inclua os conteúdos – teóricos e práticos – indispensáveis para o desenvolvimento dessas competências. Nos comentários ao parágrafo 3º do artigo 5º sugiro, com essa finalidade, a curricularização da *Ética Profissional*.

Também podem ser extremamente adequados para trabalhar essas competências a utilização da literatura e do cinema. Projetos como *Direito e Cinema*

e *Direito e Literatura* são espaços interessantíssimos para trabalhar conteúdos e competências vinculados à Ética e aos Direitos Humanos.

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

Esse dispositivo estabelece a prioridade da interdisciplinaridade e da articulação de saberes quando da inclusão de conteúdos e atividades no âmbito do PPC. Nesse sentido, privilegia uma visão não disciplinar para a qual projetos pedagógicos tradicionais são inadequados. Entendo que a melhor forma de atender essa diretriz é com a adoção de um projeto pedagógico híbrido.²³

Outro avanço mantido no texto final das DCNs está da exclusão da expressão *eixo* para fazer referência aos agrupamentos dos conteúdos em *geral, técnico-jurídico e prático-profissional*. A expressão *eixo* permitia uma interpretação equivocada de que essas perspectivas formativas tinham de ser incluídas no currículo de forma independente e sequencial.²⁴

*I – Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;*²⁵

A redação do dispositivo que trata especificamente dos conteúdos de *formação geral* foi bastante melhorada, mas manteve de forma absolutamente desnecessária, em caráter exemplificativo, a listagem dos conteúdos presentes como obrigatórios na Resolução CNE/CES nº 9/2004.

É fundamental entender que a inclusão da expressão *tais como* antecedendo a listagem de conteúdos foi realizada com a finalidade de indicar que os

23 Sobre possibilidades de projetos pedagógicos para os Cursos de Direito ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico: Florianópolis, SC: Habitus, 2019.

24 Essa proposta está inserida em artigo anterior, de minha autoria, sobre versões anteriores da proposta de DCNs. Mas quem primeiro se manifestou expressamente na defesa dessa alteração foi a professora Loussia Musse Felix, no XXV Encontro do CONPEDI, em 2016, quando dividimos um painel juntamente com o primeiro relator da matéria, professor Paulo Roberto Barone.

25 Algumas das sugestões que apresentei em artigos anteriores, e que também foram encaminhadas ao CNE por ocasião da audiência pública ocorrida no início do mês de julho de 2018, foram incorporadas no texto final. Foram elas a inclusão de *Ciências Sociais* após Humanidades, a retirada da expressão *do Direito* após o conteúdo História – presente nas versões anteriores da minuta de Resolução –, bem como a nova estrutura textual adotada. No caso específico do conteúdo História, volta ele à forma como era encontrado na revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004, sem qualquer adjetivação.

mesmos não são obrigatórios. O objetivo foi, efetivamente, flexibilizar o oferecimento desses conteúdos, permitindo a sua adequação a cada PPC específico.

De outro lado, estabelece agora a obrigatoriedade de incluir, no âmbito da formação geral, o diálogo do Direito com as novas tecnologias da informação. Essa inovação está em consonância com a exigência constante do artigo 4º, inciso XI, que inclui como competência a ser trabalhada com os graduandos *compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica*.

Suprimindo do texto aprovado, o que não lhe é necessário, é possível afirmar que o objetivo da formação geral é *oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas*.

O que é obrigatório é que o PPC contenha conteúdos e atividades que possibilitem compreender as relações do Direito com as demais expressões do conhecimento e áreas formativas. Os conteúdos de outras áreas a serem privilegiados nesta escolha serão aqueles necessários às opções institucionais realizadas no âmbito do PPC. Não há mais obrigatoriedade de incluir no currículo todo o leque de conteúdos obrigatórios nas DCNs anteriores.

Importante ressaltar, ainda, que o artigo 3º, caput, das DCNs, estabelece que o formando deverá possuir *sólida formação geral e humanística*. Além disso, a formação geral cumpre também o papel de propiciar o *pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania* – objetivos educacionais expressamente estabelecidos pela Constituição Federal em seu artigo 205. A definição dos conteúdos a serem incluídos no currículo necessita também levar em consideração essas exigências.

Dessa forma, embora a formação geral não inclua, nas DCNs, conteúdos expressamente obrigatórios, isso não significa que os Cursos de Direito possam, a partir de agora, estar voltados exclusivamente às formações técnico-jurídica e prático-profissional. Os objetivos educacionais constitucionais, as legislações e diretrizes existentes e as competências exigidas do formando impõem o adequado tratamento da perspectiva formativa geral.

Uma possibilidade é criar um espaço específico denominado, a título de exemplo, *Relações Interdisciplinares do Direito*, para trabalhar de forma geral esses conteúdos e, complementarmente, inserir essas relações de forma transversal, distribuídas nas diversas disciplinas ou módulos e atividades do curso.

É preciso considerar, ainda, sobre a formação geral, que também a integram, os conteúdos transversais obrigatórios. Esses conteúdos estão definidos em normas e diretrizes específicas e devem, necessariamente, integrar os currículos plenos de todos os Cursos de Direito. Sobre eles ver os comentários ao

parágrafo 4º do artigo 2º.

II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

O texto da parte inicial desse dispositivo, que precede a indicação dos conteúdos de formação profissional obrigatórios, indica como eles devem ser trabalhados:

- a) *enfoque dogmático [do Direito]*: essa expressão designa a necessidade do estudo da legislação e da jurisprudência;
- b) *conhecimento [do Direito]*: considerando o estudo da base legislativa e jurisprudencial como previsto na expressão anterior, essa segunda categoria indica a necessidade de estudo das teorias gerais e específicas das respectivas legislações e dos fundamentos teóricos das decisões judiciais;
- c) *aplicação [do Direito]*: essa expressão denota a necessidade da formação técnico-jurídica integrar teoria e prática, indo além do estudo das teorias gerais e específicas, da legislação e da jurisprudência, chegando ao estudo e ao desenvolvimento das competências necessárias para atuação no mundo real.

Na sequência, o texto desse inciso indica a necessidade de observar, nesse estudo – dogmático, teórico e prático –, *as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza*. Os ramos do Direito são na perspectiva clássica, em uma primeira classificação, público e privado; em uma segunda, material e processual.

A propósito, as DCNs estabelecem a necessidade de estudar as peculiaridades dos diversos ramos dos direitos público e privado e dos direitos material e processual. Ainda, de acordo com o texto, do mesmo dispositivo, esses conteúdos – dogmáticos, teóricos e práticos, abrangendo os diversos ramos do direito material e do direito processual – devem ser estudados sistematicamente, ou seja, de forma contínua, integrada e organizada, e contextualizados segundo:

- a) *a sua evolução*: presente aqui o indicativo de que os avanços havidos no campo do Direito deverão ser objeto necessário de estudo, sem perder de vista o caminho percorrido até chegar a eles;
- b) *a sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e*

suas relações internacionais: retorna aqui o indicativo da necessidade do processo de ensino-aprendizagem envolver a teoria e a prática dos conteúdos.

Em um primeiro momento, essa norma impõe que se leve em consideração os avanços do Direito e sua historicidade; em um segundo, que se leve em consideração a aplicação desses avanços.

De uma forma resumida, é possível dizer que os conteúdos e competências, a serem inseridos no eixo de formação profissional, devem abranger os diversos ramos dos direitos público e privado e dos direitos material e processual, estudados em seus aspectos teórico, dogmático e prático, de forma sistemática e contextualizada, levando em consideração a evolução do Direito e sua aplicação à realidade brasileira e internacional.

Em termos de conteúdos, as novas DCNs voltaram a ampliar o leque daqueles que são obrigatórios no âmbito da formação técnico-jurídica que passa agora a incluir também *Teoria do Direito*, *Direito Previdenciário* e *Formas Consensuais de Solução de Conflitos*. Manteve-se, por força dos lobbys da OAB e de algumas associações profissionais, o vício conteudista de confundir quantidade com qualidade.

Apenas a título de exemplo segue uma lista de conteúdos importantes da área do Direito não incluídos expressamente nas atuais DCNs: Direitos Humanos, Direito Ambiental, Direito da Criança e do Adolescente, Direito do Idoso, Direito dos Portadores de Deficiência, Direito Educacional, Direito Eleitoral, Direito Econômico, Direito Financeiro, Direito Autoral e da Propriedade Intelectual, Direito da Mulher, Direito Digital, Direito dos Animais, etc. Seria possível incluir a todos? Não sendo possível, quais critérios objetivos justificariam escolher um ou alguns em detrimentos dos demais?

Esses, e outros direitos aqui não lembrados, são importantes sim. Mas é cada curso, em seu PPC, que deve decidir quais incluir – como obrigatórios ou optativos – considerando o perfil proposto para o seu curso específico. É isso que se espera ao garantir a flexibilidade: a individualização dos PPCs, oferecendo diferentes alternativas formativas àqueles que desejarem cursar Direito. O inchaço de conteúdos obrigatórios impede isso; na prática, torna a flexibilidade impossível, uniformizando os currículos.

A inclusão seletiva de conteúdos como obrigatórios é mais perigosa do que a não inclusão, porque escancara as portas para a apresentação continuada de novos conteúdos, visto que dificilmente há justificativas racionais que permitam motivá-las de forma plena e objetiva. São sempre escolhas subjetivas ou vinculadas a interesses corporativos ou de especialidades profissionais. Melhor é deixar a escolha de quais novos conteúdos incluir, e quais não incluir, para as IES, em seus projetos pedagógicos.

Dos novos conteúdos incluídos, *Teoria do Direito* é o único plenamente justificável. Efetivamente as DCNs de 2004, ao excluírem a obrigatoriedade da Introdução ao Direito, deixaram um vácuo relativamente à necessária formação teórico-conceitual dos estudantes. Na prática essa carência foi suprida, em grande parte das IES, exatamente pela criação de disciplinas de Teoria do Direito. Agora ela se torna obrigatória.²⁶

Relativamente ao conteúdo incluído pela expressão *Formas Consensuais de Solução de Conflitos*, é ele parte integrante do conteúdo Direito Processual, já expressamente obrigatório. Sua inclusão, de forma destacada, nesse sentido, só pode ser entendida como decorrente de opção político-jurídica: a adoção dos *Métodos Consensuais de Solução de Conflitos* constitui política pública encampada pelo CNJ desde 2010. Sua utilização foi também prevista no novo CPC, de 2015. No texto das DCNs, esse conteúdo está também presente em outros três dispositivos:

- a) no artigo 3º, que trata do perfil;
- b) no artigo 4º, inciso VI, que trata das competências;
- c) no artigo 6º, parágrafo 6º, que trata da prática jurídica.

Relativamente ao *Direito Previdenciário*, à exceção do mercado de trabalho temporariamente aquecido, nada há nada que justifique sua maior importância em relação a um conjunto de outros conteúdos não contemplados. Conteúdos não podem se tornar obrigatórios para todos em razão de picos sazonais de demanda.

Cada um dos conteúdos listados nesse dispositivo deve ser estudado em seus âmbitos teórico, normativo e jurisprudencial. Recomendo a destinação de parte da primeira disciplina ou módulo que contenha cada um deles para o estudo daqueles aspectos específicos de suas histórias e teorias gerais, bem como de seus fundamentos constitucionais.

O eixo de formação profissional, para que cumpra adequadamente o seu papel no contexto dos currículos dos Cursos de Direito, deverá ocupar um grande percentual do currículo. Sugiro que preencha um percentual entre 50% e 60% da carga horária total do curso.

Relativamente à aderência do corpo docente, é necessário que os professores desses conteúdos sejam todos graduados em Direito, com pós-graduação, produção acadêmica ou experiência profissional na área específica das disciplinas ou módulos pelos quais forem responsáveis.²⁷

26 A proposta de inclusão da Teoria do Direito como conteúdo obrigatório foi apresentada na audiência pública do CNE, de julho de 2018, pelo professor Aurélio Wander Bastos. A proposta foi encaminhada por escrito e defendida oralmente, sem que lhe fossem apresentadas objeções.

27 A posse de titulação em nível de pós-graduação é obrigatória, tendo em vista o que dispõe o artigo 66 da LDB. O que se afirma aqui é que, quando a titulação não for na área específica da disciplina ou mó-

III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece entre os objetivos da educação a *qualificação para o trabalho*. No plano infraconstitucional, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 1º, parágrafo 2º, estabelece que a *educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*. Na sequência, em seu artigo 3º, inciso XI, destaca como um dos princípios do processo de ensino-aprendizagem a *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*.

Para dar efetividade ao objetivo estabelecido na Constituição Federal anteriormente destacado – que se configura então como um princípio norteador das políticas educacionais – e também presente na LDB, é que existem, como instrumentos do processo de ensino-aprendizagem, as atividades prático-profissionais.

Relativamente à perspectiva formativa prático-profissional no âmbito das novas DCNs, é o texto que a contém quase coincidente com o já presente na Resolução CNE/CES nº 9/2004. A única mudança importante está na retirada das atividades complementares da parte final do dispositivo, mantidas apenas a prática jurídica e o trabalho de curso.

O parágrafo 1º, também deste mesmo artigo, estabelece que *as atividades de caráter prático-profissional devem estar presentes, de modo transversal, em todas as perspectivas formativas*. Isso significa que a formação prático-profissional é, ao mesmo tempo, tema transversal e componente curricular específico.

É importante destacar que a preocupação com a prática jurídica e a formação prático-profissional atravessa as diretrizes como um todo, constando expressamente dos seguintes dispositivos:

- a) artigo 2º, inciso II – PPC – competências e conteúdos necessários para a adequada *formação prática*;
- b) artigo 2º, inciso III – PPC – *prática jurídica*;
- c) artigo 2º, inciso VI – PPC – modos de integração entre teoria e *prática*;
- d) artigo 2º, inciso X – PPC – concepção e composição das atividades de *prática jurídica*; Núcleo de *Práticas Jurídicas* (NPJ);
- e) artigo 5º, inciso III – perspectivas formativas – formação *prático-profissional*; integração entre a *prática* e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas; atividades relacionadas com a *prática jurídica*;

dulo, a aderência pode ser considerada com base na produção acadêmica ou experiência profissional comprovada.

- f) artigo 5º, parágrafo 1º – perspectivas formativas – atividades de caráter *prático-profissional*;
- g) artigo 6º, caput – prática jurídica – *prática jurídica* como componente curricular obrigatório;
- h) artigo 6º, parágrafo 1º – prática jurídica – *NPJ* como ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de *prática jurídica*;
- i) artigo 6º, parágrafo 2º – prática jurídica – atividades de *prática jurídica* na própria IES;
- j) artigo 6º, parágrafo 3º – prática jurídica – onde pode ser realizada a *prática jurídica* além de na própria IES;
- k) artigo 6º, parágrafo 4º – prática jurídica – regulamentação e programação das atividades de *prática jurídica*; aprendizado teórico-*prático*;
- l) artigo 6º, parágrafo 5º – prática jurídica – espécies possíveis de atividades de *prática jurídica*;
- m) artigo 6º, parágrafo 6º – prática jurídica – conteúdos obrigatórios das atividades de *prática jurídica*;
- n) artigo 8º, parágrafo único – ACs – as atividades de *prática jurídica* não se confundem com as atividades complementares;
- o) artigo 13, caput – 20% – limite máximo de carga horária autorizado para o conjunto formado pelas atividades de *prática jurídica* e complementares.

A importância que as novas DCNs atribuíram à formação profissional dos estudantes é evidente. E, nesse sentido, indica que na distribuição dos 20% previstos no *caput* do artigo 13, o maior percentual deverá ser direcionado para a prática jurídica, sob pena do curso não atender às exigências legais em termos de formação *prático-profissional*.

De outro lado, a leitura sistemática e atenta de todo o conjunto normativo permite afirmar que a limitação percentual do artigo 13 atinge apenas a prática jurídica sob responsabilidade direta do NPJ. Em outras palavras, o percentual limitativo do artigo 13 refere-se apenas aos dois componentes curriculares, nos limites que lhe são atribuídos nos dispositivos específicos: a *prática jurídica* do artigo 6º e as *atividades complementares* do artigo 8º.

Nesse sentido, práticas vinculadas a outros conteúdos e atividades, previstas nos respectivos planos de ensino, e que não sejam desenvolvidas no NPJ, ou por ele coordenadas, terão suas cargas horárias computadas nos respectivos conteúdos e atividades.

É o caso das atividades de extensão e de aproximação profissional que envolvem atividades práticas computadas no âmbito do artigo 7º. É também o caso de atividades práticas desenvolvidas em conteúdos específicos, por exemplo, um júri simulado realizado na disciplina de Processo Penal, sob a orientação do professor da disciplina e constante do seu plano de ensino, sem

vinculação direta com o NPJ.

A formação prático-profissional, quer integre o NPJ ou se caracterize pela transversalidade, deverá articular a relação entre o conhecimento teórico-dogmático do Direito e o mundo real, centrando suas atividades no desenvolvimento de competências e não de conteúdos, e pode incluir atividades reais e simuladas.

Não há, nesse dispositivo das DCNs, a indicação de qualquer conteúdo obrigatório. De outro lado, ao dispor que a perspectiva formativa prático-profissional visa a integração entre a prática e os conteúdos teóricos das perspectivas formativas geral e técnico-jurídica, assume indiretamente todos os conteúdos trabalhados no decorrer do curso de Direito.

Quanto às referências que ele contém à *prática jurídica* e ao *trabalho de conclusão*, o que elas indicam é que essas atividades são espaços privilegiados para que ocorra a integração entre teoria e prática.

A situação ambígua de que essa perspectiva formativa não possui nenhum conteúdo próprio, mas, ao mesmo tempo, relaciona-se com todos eles, ocorre por ser ela um espaço de interação do mundo real com o que é trabalhado nas demais perspectivas formativas.

Nesse sentido, o componente curricular efetivo da formação prático-profissional são as competências, não os conteúdos. Os conteúdos já trabalhados nas formações geral e técnico-jurídica aparecem, então, como um pressuposto cognitivo necessário para que as competências instrumentais possam ser adequadamente trabalhadas.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

Esse parágrafo que passa a integrar as DCNs dos cursos de Direito indica que as *atividades de caráter prático-profissional* e as *atividades de resolução de problemas* são transversais, devendo como tal estarem presentes de forma perene em todas as três perspectivas formativas (*geral, técnico-jurídico e prático-profissional*).

Importante destacar que as *atividades de caráter prático-profissional* nele previstas não se confundem com as atividades de prática jurídica atinentes ao NPJ. Essa compreensão é fundamental para fins de aplicação do limite de 20% da carga horária – que inclui prática jurídica e atividades complementares – previsto no artigo 13. Essa limitação percentual refere-se exclusivamente às práticas não transversais previstas no artigo 6º e seus parágrafos e incisos.

Esse dispositivo também reforça o conteúdo do artigo 2º, parágrafo 1º,

inciso VI, que inclui entre os elementos estruturais do PPC *os modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas*. Com esses dispositivos as DCNs introduzem de forma expressa a generalidade das *metodologias ativas*²⁸, bem como privilegiam um grupo mais restrito dentre suas possibilidades, aquele que trabalha a *resolução de problemas*²⁹. Esse é um grande avanço que merece ser destacado.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

Esse parágrafo, que agora integra o conjunto normativo das DCNs, indica que as três perspectivas formativas são obrigatórias para todos os cursos de Direito, devendo ser incluídas pelas IES quando da elaboração de seus currículos, considerando os respectivos PPCs e demais exigências constantes das DCNs.

Estabelece, também, que não basta a sua simples inclusão. Ela deve estar pautada pelos domínios estruturantes – conteúdos e competências – necessários à formação jurídica, em sentido geral, aos problemas emergentes, incluindo aqueles que transcendam a esfera jurídica, e aos novos desafios que se coloquem, no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento, para a obtenção da formação pretendida.

Essa enumeração de domínios deixa bastante claro que as perspectivas formativas incluem necessariamente competências e não apenas conteúdos. Essa situação indica a necessidade de classificação das competências com base no seu vínculo com a formação geral, técnico-jurídico ou prático-profissional.

Um maior detalhamento da exigência presente neste dispositivo pode ser encontrado nos comentários ao artigo 2º, inciso II do caput, que estabelece como elementos do PPC *as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática*.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no

28 Sobre alternativas de metodologias ativas ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354. Especificamente sobre o método do caso ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, nº 3, 2016. p. 1363-1388.

29 Especificamente sobre o Ensino-aprendizagem pela resolução de problemas ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p. 39-57.

PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Esse parágrafo do texto das novas DCNs foi totalmente reescrito em relação às versões anteriores da minuta de Resolução. Desde a segunda versão havia a previsão da possibilidade de criação de disciplinas ou atividades abertas, sob a forma de Tópicos Especiais.

Essa ideia, que era excelente e deveria ter sido mantida, foi excluída. Em seu lugar foi introduzido um texto, recuperado em parte da segunda versão, que prevê de forma expressa que as IES podem incluir, em seus cursos de Direito, outros conteúdos além dos estabelecidos obrigatoriamente. Ele sugere, visando a diversificação curricular, que as IES:

- a) introduzam em seus currículos e PPCs *conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional*;
- b) definam em seus currículos e PPCs *ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito*;
- c) articulem *competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito* diversos daqueles expressamente previstos no currículo mínimo.

O texto é bom, até chegar na expressão *tais como*. Se o objetivo é incentivar a aderência dos currículos às realidades e escolhas de cada IES, devidamente identificadas e incluídas no PPC, nenhum sentido há em inserir uma lista exemplificativa de conteúdos.³⁰

É necessário flexibilizar, e não engessar, os Cursos de Direito. Os conteúdos atualmente previstos nas diversas perspectivas formativas, para que sejam minimamente trabalhados, já exigem uma destinação de em torno 80% da carga horária mínima prevista. Nesse contexto, sobra muito pouco espaço para a utilização da abertura prevista nesse dispositivo das novas DCNs.

É fundamental a inclusão, no currículo, de outros conteúdos além dos expressamente obrigatórios. Sem eles a IES não consegue imprimir ao curso a sua marca. De outro lado, eles devem ser pensados e inseridos no currículo em

³⁰ Repete-se, por pressão dos mesmos lobbys já referidos anteriormente, o erro presente no dispositivo que trata da formação geral, já mencionado anteriormente. Além disso, sendo exemplificativa, deveria incluir conteúdos de interesse geral – como Direito do Idoso e Direito dos Portadores de Deficiência, não contemplados – e nunca conteúdos de interesse apenas regional – Direito Agrário e Direito Portuário.

um limite que não prejudique a formação geral do aluno.

As novas DCNs trazem também a possibilidade da definição de *ênfases*. A diferença entre as habilitações específicas das antigas diretrizes curriculares das décadas de 1970 a 1990 e as atuais ênfases é que aquelas tendiam a ser monodisciplinares, enquanto estas são, regra geral, interdisciplinares.

A especialização propriamente dita deve, entretanto, ficar para a pós-graduação. O processo de educação continuada e permanente é uma imposição do mundo contemporâneo. Os conteúdos obrigatórios que integram a formação técnico-jurídica do Curso de Direito são bastante extensos; sacrificá-los em qualidade, para oferecer uma especialização temática, ainda no curso de graduação, é uma opção questionável.

É necessário considerar, ainda, que as DCNs não listam apenas conteúdos e atividades, mas também estabelecem um perfil de formando e enumeram competências a serem desenvolvidas. Ao construir o currículo é importante incluir conteúdos e atividades que, embora não formalmente obrigatórios, são fundamentais para desenvolver as competências exigidas e para formar um graduado que possua o perfil esperado.

CONTEÚDOS COMPLEMENTARES SUGERIDOS (necessários ao adequado cumprimento de componentes curriculares específicos)	
COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO	CONTEÚDO SUGERIDO
Formação geral Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 3º, art. 5º, I)	Relações Interdisciplinares do Direito
Aprendizagem autônoma e dinâmica, metodologias jurídicas e trabalho de curso Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 30, art. 4º, IV, XII, art. 11)	Metodologias da Pesquisa em Direito
Competências de ler, compreender, analisar, interpretar, argumentar, comunicar e aplicar Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 3º, art. 4º, I, II, III, IV, V, VII, IX, XII)	Hermenêutica e Argumentação Jurídicas
Novas tecnologias da informação Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 4º, IX, art. 5º, I)	Direito e Novas Tecnologias
Competências de elaborar textos, de utilizar terminologias e de comunicar-se Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 3º, art. 4º, II, III, IV, IX)	Redação de Atos e Documentos Jurídicos

Formação geral, cultura do diálogo e conceitos deontológico-profissionais Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 3º, art. 4º, VI, X, XIV)	Ética Profissional

Há, também, considerando-se o acesso ao mercado de trabalho – exame de ordem e concursos públicos³¹ –, um conjunto de conteúdos que, se não é obrigatório por força das DCNs, pode se tornar indispensável em razão das exigências do mundo real. Caberá a cada IES decidir incluí-lo ou não.

Além do estabelecido nesse dispositivo, também o artigo 9º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 indica possibilidade de flexibilização. Esse dispositivo faz referência a *conteúdos didático-formativos* que podem ser oferecidos por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse.

*Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.*³²

O primeiro aspecto a ser destacado nesse texto, e já contido no texto atribuído, pela Resolução CNE/CES nº 3/2017, ao artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, é a expressa manutenção da competência das IES para definirem seus NPJs, sem qualquer intervenção externa da OAB ou de qualquer outra instituição ou associação profissional.

Essa velha polêmica quedou, em tese, encerrada em julho de 2017, dando fim à insistência de algumas seções estaduais da OAB no sentido de que a implantação dos escritórios modelos e demais serviços de assistência jurídica, para serem criados e mantidos pelas IES, necessitariam da sua aprovação³³. Foi

31 Nunca é demais lembrar a inexistência de profissões jurídicas que possam ser exercidas apenas com o diploma de Bacharel em Direito, sem aprovação no Exame de Ordem ou em um concurso público.

32 O texto anterior a este, adotado na minuta de projeto de resolução de junho de 2018, incorporava, de forma integral, as sugestões apresentadas pessoalmente por este autor ao relator das DCNs no CNE, durante o Encontro do CONPEDI de julho de 2017 – e também publicadas no âmbito de artigo do ano de 2017. O texto da versão final mantém todas as ideias centrais da proposta apresentada e mesmo a quase integralidade do texto que este autor havia sugerido. O texto final também retorna a obrigatoriedade de oferecimento da prática jurídica pelas próprias IES e que havia sido suprimida pela alteração introduzida nas DCNs em julho de 2017; proposta também oferecida por este autor ao CNE durante a audiência pública de julho de 2018.

33 Em sua redação original, de 2004, esse dispositivo das DCNs dos cursos de Direito utilizava a expressão *aprovada pelo conselho competente* quando se referia à regulamentação dos NPJs. Com essa expressão o texto indicava a necessidade de aprovação da regulamentação dos NPJs no âmbito das próprias Instituições de Educação Superior (IES), *pelos respectivos órgãos colegiados competentes*. Em nenhum momento essa referência indicava a exigência de aprovação pelo Conselho Profissional (no caso a OAB), exigência essa incompatível com o Direito Educacional vigente no país. A nova redação, atribuída pela Resolução CNE/CES nº 9/2004 ao artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 3/2017, utilizou a expressão *aprovada pelo seu órgão colegiado competente* quando se refere à regulamentação dos NPJs. Essa nova redação foi atribuída ao dispositivo exatamente para eliminar de forma definitiva as interpretações equivocadas no sentido da necessidade de aprovação da regulamentação dos

fundamental manter a clareza textual para impedir a ressurreição de cadáveres que precisam ser incinerados, evitando qualquer possibilidade de retorno à vida.

Em síntese, o *caput* da nova redação do agora artigo 6º das DCNs dos Cursos de Direito – na Resolução CNE/CES nº 9/2004 e nas quatro versões anteriores da minuta de novas DCNs, o artigo era o 7º – deixa claro que a prática jurídica é componente obrigatório e que sua regulamentação cabe exclusivamente às respectivas IES, cumprindo, por evidente, o direito aplicável quando houver expressa previsão de estágios supervisionados.

Quanto à regulamentação, as DCNs retornam a ela nos parágrafos 4º e 6º desse mesmo artigo. O primeiro trata do NPJ, e o segundo da obrigatoriedade de inclusão, no conjunto das atividades, de algumas práticas específicas. Trato de forma mais detalhada esse tema no âmbito dos comentários ao parágrafo 4º.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

Esse dispositivo reforça o conteúdo do artigo 2º, parágrafo 1º, inciso X, que estabelece que o PPC deve conter, obrigatoriamente, *a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas*, agora grafado no plural.

É importante destacar que esse dispositivo indica o NPJ como ambiente no qual são desenvolvidas as atividades de prática jurídica do curso e também como local de coordenação dessas atividades.

Esse aspecto é importante, considerando a autorização, presente no parágrafo 3º deste artigo, para a realização de práticas jurídicas externas, em especial os estágios supervisionados. Sendo a coordenação das atividades de prática jurídica do curso responsabilidade do NPJ, estende-se ela também às atividades realizadas externamente.

§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.

NPJs por parte da OAB. Os Conselhos Profissionais não possuem qualquer atribuição legal que lhes permita interferir na autonomia pedagógica e administrativa das IES. A exclusão da palavra Conselho, espera-se, deve encerrar essa equivocada interpretação. Sua presença no texto era a base do argumento utilizado pelos que insistiam que o Conselho Competente era o Conselho Profissional. A redação agora atribuída é *devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização* (artigo 6º, *caput*).

Embora mantenha, no parágrafo 3º do artigo em comento, e seus incisos, autorização expressa para que elas possam estabelecer em seus PPCs que os alunos cumpram, no todo ou em parte, a prática jurídica em serviços jurídicos externos, as novas DCNs, neste dispositivo, exigem que, entre as alternativas oferecidas aos alunos estejam presentes *atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua [da própria IES] responsabilidade, por ela [IES] organizados, desenvolvidos e implantados*.

Na prática as novas DCNs reintroduzem a obrigatoriedade de que as IES ofereçam a prática jurídica – incluindo serviços de assistência jurídica, portanto, prática real – em suas instalações. Isso é importante porque, na prática, não há como todas as IES terceirizarem seus estágios, por pelo menos dois motivos:

- a) não há vagas de estágio suficientes para absorver todos os alunos dos cursos de Direito existentes no país;
- b) há um grande contingente de alunos, em especial dos cursos noturnos, que trabalham e apenas podem realizar seus estágios em horários especiais – noturno ou finais de semana – ou de forma concentrada, em períodos de férias.

A flexibilização do conteúdo do artigo 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, por meio da edição da Resolução CNE/CES nº 3/2017³⁴, considerando essas observações, foi um erro, agora corrigido. Deixar de oferecer estágio, ou prática jurídica, nas próprias IES significa abrir mão de um grupo muito grande de possíveis alunos.

Há também um componente socioeconômico que deve ser considerado. Hoje, no Brasil, grande parte da assistência jurídica gratuita à população carente é prestada pelos serviços jurídicos mantidos pelos cursos de Direito. Essa realidade é tão forte que o novo CPC inclusive lhes concede prazo em dobro (art. 186, § 3º), nos mesmos termos em que são concedidos às Defensorias Públicas. De outro lado as Defensorias Públicas não possuem estrutura para assumir toda essa massa de demandas.

Além disso, esses serviços também possuem a qualidade de colocar os alunos em contato com a realidade social do país, e não apenas com a prática jurídica em si. Nesse sentido, foi importante o retorno ao texto das DCNs da exigência de que esses serviços sejam mantidos pelas IES, mesmo que essa exigência venha de uma forma mais branda e flexível em relação a que estava presente no texto da Resolução CNE/CES nº 9/2004.

Como o texto do dispositivo em análise não estabelece percentual mínimo que o aluno terá de fazer na própria IES, bem como o parágrafo 3º, desse

34 Essa alteração havia sido introduzida nas DCNs a partir de duas solicitações referidas no parecer que lhe dá origem: (a) do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, por meio do Processo nº 23001.000011/2011-46; e (b) do Ministério da Justiça, através de solicitação apresentada em 8 de novembro de 2012 pela Secretaria da Reforma do Judiciário.

mesmo artigo, não contempla percentuais máximos que o aluno poderá realizar externamente, a obrigatoriedade de disponibilizar aos alunos alternativas sob a responsabilidade integral da própria instituição não impede, em tese, que a IES permita aos seus alunos a realização integral das práticas jurídicas em ambiente externo.³⁵

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

Esse dispositivo mantém a possibilidade de que as atividades de prática jurídica possam agora ser inteiramente autorizadas em ambiente externo, mesmo obrigando as IES a oferecê-las também internamente, conforme estabelecido no parágrafo 2º do mesmo artigo. Reforça, nesse sentido, a ideia de que as IES, no exercício de sua autonomia, possam definir integralmente, sem ingerência externa, as possibilidades de práticas jurídicas ofertadas aos seus alunos.

O avanço, em relação ao texto vigente desde julho de 2017, é a expressa indicação dos NPJs como órgãos responsáveis por essas atividades, mesmo quando realizadas em ambiente externo, situação na qual lhes competirá o acompanhamento, supervisão e avaliação.

De forma efetiva, conjugando os conteúdos dos parágrafos 2º e 3º do artigo 6º, o que as novas DCNs fazem é, de um lado, permitir às IES flexibilização e autonomia na definição de suas práticas jurídicas – sempre sob responsabilidade do NPJ – e, de outro, garantir aos alunos que não tenham condições de realizar integralmente a prática jurídica em atividades externas, o oferecimento de práticas jurídicas, incluindo obrigatoriamente práticas reais, no âmbito da própria instituição.

As novas DCNs contêm, nesse sentido, uma possibilidade bem maior das IES flexibilizarem a prática jurídica para seus alunos; mas estes mantêm o direito de realizá-la na própria IES, pelo menos em parte. É necessário compreender, nesse contexto, que a definição do quanto de prática jurídica deverá ser integralizado internamente e o quanto será integralizado externamente compete a cada IES, em seu PPC.

As DCNs não têm o poder de atribuir aos alunos o direito de realizarem integralmente suas atividades de formação prática fora da instituição, se o PPC

35 Considerando que as atividades desempenhadas pelos profissionais formados nos Bacharelados em Direito são consideradas de interesse público, talvez tivesse sido prudente manter a obrigatoriedade de que uma parte da formação prática continuasse sendo realizada obrigatoriamente no âmbito das próprias IES, por todos os alunos, como ocorreu da edição da Portaria MEC nº 1.886/1994 até a edição da Resolução CNE/CES nº 3/2017. Apenas o tempo mostrará se essa opção pela flexibilização mais ampla, decorrente de demandas provenientes do Ministério Público e do Ministério da Justiça foi, ou não, a mais adequada.

exigir que parte dela, ou mesmo sua integralidade, seja cumprida em atividades oferecidas na própria IES; também não dá a eles o direito de cumprir integralmente essas atividades práticas na IES, se o PPC exigir que parte delas seja cumprida externamente.³⁶

É importante lembrar, sobre a possibilidade de terceirização da prática jurídica, pelo menos dois pontos:

- a) essa possibilidade é a regra em praticamente todos os demais cursos superiores, talvez com exceção da área da saúde;
- b) no mundo real as IES dificilmente terão a possibilidade efetiva de terceirizarem de forma integral suas atividades de formação prática, quer pela ausência de vagas suficientes de estágio, quer pelo fato de que grande parte dos alunos dos cursos de Direito estuda a noite e trabalha durante o dia, não dispondo de tempo para cumprir sua carga de formação prática externamente às IES.

I – em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;

Esse inciso inclui a possibilidade da realização de prática jurídica externa – regra geral estágio supervisionado – em empresas, sejam públicas ou privadas. Essas atividades precisam ter cunho jurídico. Embora o texto refira que elas devam ser realizadas em departamentos jurídicos, o que vai permitir o seu aproveitamento curricular é a natureza da atividade e não a denominação do setor em que o aluno as esteja realizando.

II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

Esse inciso inclui, entre as alternativas para a realização de prática jurídica externa, os órgãos, poderes e departamentos jurídicos oficiais. O mais comum é que alunos dos Cursos de Direito realizem estágio supervisionado nesses espaços institucionais. Mas não basta que as atividades sejam neles realizadas. É necessário que elas possuam natureza jurídica.

III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

36 DCNs são constituídas de normas que estabelecem parâmetros a serem seguidos pelas IES na organização de seus cursos. Os alunos, ao se matricularem em um curso específico, ficam vinculados às exigências constantes no respectivo PPC. Há uma hierarquia: as DCNs obrigam as IES; os PPCs obrigam os alunos.

Considerando que a advocacia pública já está incluída no inciso II e que a advocacia em espaços jurídicos vinculados a empresas já está prevista no inciso I, resta para ser enquadrada nesse inciso específico a prática jurídica externa realizada em escritórios particulares e em sociedades de advogados.

Essas atividades podem estar no âmbito da advocacia judicial ou extra-judicial – assessoria e consultoria, mediação e arbitragem, advocacia administrativa, etc. Como nos demais casos, é necessário que as atividades realizadas possuam natureza jurídica.

§ 4º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

As novas DCNs mantêm, nesse dispositivo, o conteúdo do antigo artigo 7º, parágrafo 2º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004. Essa foi uma das mais importantes inovações trazidas à época. Ela estabelece a possibilidade das práticas jurídicas e do estágio serem reprogramados e reorientados, tendo por base as competências gradualmente reveladas pelo aluno, até que ocorra o adequado aprendizado.

No mundo real, infelizmente, esse dispositivo manteve-se apenas como possibilidade formal. Os NPJs existentes estão estruturados de forma estanque, com períodos e cargas horários fixos, sem qualquer preocupação efetiva com as competências efetivamente adquiridas pelos alunos.

Práticas jurídicas preocupadas de forma real com a formação prático-profissional dos alunos devem ser estruturadas com base nas competências a serem desenvolvidas. Isso exige uma avaliação continuada, que pode abreviar ou alongar o tempo de permanência dos alunos nos NPJs. É fundamental que, por ocasião da revisão dos PPCs, os cursos de Direito deem um tratamento mais adequado a essa questão.

Também estabelece esse dispositivo que é obrigatória a adequada regulamentação dos NPJs, complementando o disposto no *caput* do artigo 6º e também estabelecido no seu parágrafo 6º. Essa regulamentação deve incluir, necessariamente, a normatização de todas as atividades de prática jurídica sob responsabilidade do NPJ, inclusive estágios supervisionados e atividades externas, quando incluídos no PPC.

É prudente que essa regulamentação estabeleça claramente os limites

mínimos e máximos de carga horária que podem ser realizados em cada espécie de prática jurídica, bem como a periodicidade dos relatórios e a forma de supervisão e orientação a ser adotada. Da mesma forma, deve estabelecer a possibilidade – ou a não possibilidade – de aproveitamento de atividades de extensão, monitoria e iniciação científica como estágio – quando constituírem atividades de qualificação para o trabalho – nos termos autorizados pela Lei de Estágios (art. 2º, § 3º). Deve ainda conter a inclusão obrigatória das práticas previstas no parágrafo 6º do mesmo artigo.

Essa regulamentação deve ainda tratar da avaliação continuada tendo por base a aquisição, por parte do aluno, dos conteúdos e competências indispensáveis ao exercício profissional na área do Direito, avaliação esta prevista no dispositivo em comento. Esse modelo de avaliação decorre da previsão normativa de que as atividades de Estágio *poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno*.

A parte final desse dispositivo reconhece, expressamente, a existência, na área do Direito, não de uma prática jurídica, mas de um grande e múltiplo leque de práticas jurídicas, indicando a necessidade de que sejam trabalhados, nos cursos de Direito, os domínios indispensáveis ao conjunto, e não a apenas uma delas, regra geral, a advocacia.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.³⁷

Esse dispositivo estabelece, de forma objetiva, que estão incluídas no âmbito da prática jurídica três espécies de atividades:

- a) simuladas;
- b) reais, não caracterizadas como estágios;
- c) reais, caracterizadas como estágios.

Reconhece, dessa forma, que prática jurídica é gênero e não espécie; e que estágio supervisionado é uma forma específica de prática jurídica real, mas não necessariamente a única.

Também passa, como decorrência, a contabilizar, dentro do percentual limitativo presente no artigo 13, as práticas simuladas, e não mais apenas os estágios supervisionados como ocorria na vigência da revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004 – aplicada em conjunto com a Resolução CNE/CES nº 2/2007, artigo 1º, parágrafo único.

³⁷ Texto proposto pelo autor deste artigo, ao relator das DCNs, em julho de 2017. Posteriormente também integrou a proposta apresentada ao CNE, de julho de 2018, por ocasião da audiência pública.

Relativamente aos estágios é fundamental lembrar algumas questões relativas à legislação vigente no Brasil e que se aplicam integralmente aos estágios supervisionados que eventualmente integrarem as práticas jurídicas curriculares definidas nos PPCs:

- a) os estágios, internos e externos, obedecem necessariamente à legislação federal vigente aplicável e exigem a orientação, a supervisão e a elaboração de relatórios;
- b) os convênios com órgãos, poderes, instituições, empresas escritórios, consultorias e quaisquer outras organizações, que não permitam a orientação e a supervisão das atividades dos estagiários, ferem a legislação federal e são de discutível validade para fins de cumprimento desse componente curricular;
- c) as atividades de supervisão e orientação implicam que possa ocorrer a visita ao local da atividade, para a avaliação do estagiário, bem como para verificar as condições de desenvolvimento das atividades de estágio.

Entendo ser importante aproveitar essa referência normativa ao estágio supervisionado para tocar em um elemento de permanente conflito entre IES e OAB: o *estágio profissional de advocacia*. A Lei nº 8.906/1994 (Estatuto da OAB) prevê esse estágio em seu artigo 9º, parágrafo 1º, destinado aos alunos que desejarem e puderem inscrever-se no quadro de estagiários da Ordem dos Advogados do Brasil.

Esse estágio, embora possa ser oferecido pelas IES, não é de oferecimento obrigatório por parte delas; tampouco está integralmente no âmbito da sua autonomia institucional. O que é obrigatório para as IES é a organização, implantação, manutenção e regulamentação do NPJ, nos termos da Resolução CNE/CES nº 5/2018, artigo 6º, parágrafos e incisos, e o oferecimento de serviços de assistência jurídica na própria instituição.

Nesse contexto, importa destacar que a aceitação, pela Ordem dos Advogados do Brasil, das práticas jurídicas mantidas pelo NPJ, como equivalentes ao *estágio profissional de advocacia*, para fins de inscrição de seus alunos como estagiários junto à OAB, depende do preenchimento das exigências expressamente indicadas na Lei nº 8.906/1994:

- a) estarem caracterizadas como estágio;
- b) incluírem atividades profissionais específicas da advocacia;
- c) possuírem duração (mínima) de dois anos;
- d) estarem situadas nos últimos anos do curso de Direito;
- e) incluírem o estudo do Estatuto da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

A Lei nº 8.906/1994 não atribui à OAB competência para, por qualquer de seus órgãos, instituir novos requisitos ou mesmo para regulamentar aqueles nela previstos.

Dessa forma, as IES oferecendo, através de seus NPJs, um conjunto de práticas jurídicas que atenda à legislação vigente, a aceitação de seus alunos pela OAB, no quadro de estagiários, é, no meu entendimento, compulsória, não podendo exigir qualquer convênio ou contrapartida.

A prática jurídica, componente curricular sobre a qual as IES detêm a integral competência didático-pedagógica e normativa, e o estágio de advocacia, requisito para a inscrição como estagiário junto à OAB – que possui requisitos específicos estabelecidos em lei federal – são, portanto, duas realidades diversas, embora comumente confundidas.

De um lado, a OAB não possui qualquer poder que lhe permita interferir nos NPJs mantidos pelas IES. De outro, as IES não podem exigir da Ordem dos Advogados do Brasil a aceitação das práticas jurídicas mantidas pelos seus NPJs como estágio de advocacia para fins de inscrição de seus alunos no quadro de estagiários da OAB, quando não estiverem presentes os requisitos indicados no artigo da Lei nº 8.906/1994, artigo 9º, parágrafo 1º.

Nessa matéria, o bom senso deve prevalecer para que os alunos dos Cursos de Direito não sejam prejudicados em situações de divergência ou conflito entre IES e OAB. As soluções mais comuns para evitar essas situações têm sido o credenciamento dos escritórios modelos juntos à OAB ou a assinatura de convênios entre IES e OAB.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

Com esse dispositivo, as novas DCNs trazem para o âmbito da prática jurídica elementos que são fundamentais para a formação prática dos novos profissionais da era do conhecimento, as demandas coletivas e o desenvolvimento da cultura da paz.

Como essas atividades são obrigatórias, o PPC deverá demonstrar claramente onde e como essas práticas serão trabalhadas com os alunos. Nesse sentido, parece adequado que elas sejam inseridas no âmbito das atividades do NPJ previstas no parágrafo 2º deste mesmo artigo – que elas sejam oferecidas na própria instituição.

Esse dispositivo retoma a necessidade de regulamentar as atividades de prática jurídica, conforme já estabelecido no caput deste artigo e também no seu parágrafo 4º, trazendo agora a obrigatoriedade da inclusão das atividades nele indicadas.

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas³⁸ e projetos.

É fácil perceber, ao analisar esse dispositivo em conjunto com o que lhe sucede, que o que efetivamente ocorreu foi um desdobramento dos conteúdos do artigo 8º da Resolução CNE/CES nº 9.2004, trazendo para o novo artigo 7º *in fine* os elementos *relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade*, agora indicados sob o texto *vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social*.

O seu objetivo é a inserção da extensão no âmbito curricular, prática pouco comum nos cursos de Direito, à exceção das atividades de atendimento à comunidade mantidas pelos NPJs. Essas atividades são agora obrigatórias, em um percentual mínimo de 10%, nos termos da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

A inclusão das atividades de extensão e de aproximação profissional – que não se caracterizam necessariamente como práticas ou estágios profissionais – é importante no sentido de abrir espaço para novas experiências que não se enquadrem, de forma direta, nas opções expressamente previstas no artigo 6º, que trata da prática jurídica sob responsabilidade do NPJ.

Importante lembrar que as novas DCNs, quando tratam do PPC, também inovam em termos de exigências relativamente à extensão, ao estabelecer, no parágrafo 3º do artigo 2º, que as atividades de ensino devem estar articuladas às atividades de extensão. Além disso, o inciso IX desse mesmo artigo exige que o PPC indique, agora de forma discriminada, as formas pelas quais a extensão será incentivada.

Inovação importante, trazida pelo novo dispositivo, foi a expressa previsão das clínicas. As *clínicas jurídicas*³⁹ constituem experiências híbridas que integram, regra geral, pesquisa, extensão e prática. Elas permitem que a busca e produção do conhecimento sejam realizados com objetivos de aplicação, em situações simuladas ou reais, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem no qual ocorra um efetivo diálogo entre teoria e prática.

As clínicas trazem, também, uma opção pela utilização das metodologias

38 No artigo em que analisa a terceira versão de minuta das novas DCNs, este pesquisador dizia, em comentário ao *caput* do artigo 6º (então 7º), que se deveria aproveitar esse momento de mudança de diretrizes para incentivar a criação, no âmbito dos NPJs, das denominadas *clínicas jurídicas* (RODRIGUES, 2017, p. 34). Foi ouvido, pelo menos em parte. Elas estão agora expressamente referidas, na versão final das DCNs, no novo artigo 7º, sob a denominação *clínicas*.

39 Sobre as Clínicas Jurídicas ver o livro *Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil*. (LAPA, 2014)

ativas. Nesse sentido, são um espaço privilegiado para a *aprendizagem baseada em problemas*⁴⁰, para o *método do caso*⁴¹, para a *metodologia de projetos*, assim como para outras metodologias ativas.

Quanto à computação da carga horária dessas atividades, a princípio elas podem ser utilizadas para cumprir as exigências relativas à extensão, à prática jurídica e às atividades complementares. Ou mesmo serem computadas no âmbito de outros componentes curriculares, de ensino ou pesquisa. Não há nenhuma proibição de que uma mesma atividade seja considerada para cumprir percentuais de carga horárias de atividades diversas.⁴²

Essa definição decorrerá da espécie de atividade e do que for estabelecido no PPC. As clínicas jurídicas, por exemplo, pelas características que apresentam, podem incluir ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica. Portanto serão as características específicas de cada clínica e o PPC que definirão onde sua carga horária será computada.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

As novas DCNs inovam em relação ao objeto das ACs ao incluir, na parte final do dispositivo, que elas devem estimular *atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso*. As Atividades Complementares devem, agora, privilegiar questões culturais, transdisciplinares e de inovação.

As atividades complementares, como integrantes de uma matriz curricular pertencente a um determinado PPC, devem com ela dialogar, mas podem ser realizadas dentro ou fora do ambiente acadêmico.

40 Sobre a Aprendizagem baseada em Problemas (ABP ou PBL) ver o artigo *Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas*. (RODRIGUES, 2010).

41 Sobre o método do caso ver o artigo *O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito*. (RODRIGUES, BORGES; 2016).

42 O que não pode ocorrer é a duplicação da mesma carga horária (por exemplo, 40 h/a de Clínica Jurídica contarem como 40 h/a duas vezes, como prática jurídica e como extensão). Mas podem ser consideradas concomitantemente em mais de uma espécie (por exemplo, 40 h/a de Clínica Jurídica contarem como 40 h/a para fins de cumprimento das atividades de prática jurídica e de extensão, sem duplicação para fins de computação da carga horária total exigida). Em uma situação que um PPC exija que o aluno cumpra 10% da carga horária em atividades de extensão e 10% da carga horária em atividades de prática jurídica isso não significa que esse aluno tenha de cumprir 20% de carga de extensão-prática jurídica. Havendo atividades que computem para ambas, essa soma – 10% mais 10% – poderá gerar, em um currículo específico, um total inferior a 20% porque haverá atividades que computarão em ambos os percentuais. Mas a carga horária do total do curso deverá ser cumprida, sem qualquer redução. Matéria para ser tratada nos PPCs.

O novo texto também deixa expresso que elas devem ser integralizadas *a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso*. Ou seja: de um lado, o PPC e o currículo devem estabelecer o que é possível creditar, e os respectivos limites percentuais; de outro, os alunos podem compor individualmente sua carga de ACs, realizando escolhas dentre as possibilidades autorizadas. Na revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004 não havia essa textualidade de garantia de flexibilidade para o aluno.

É necessário ainda destacar que as ACs continuam limitadas a um determinado percentual do Curso⁴³. Segundo o texto do *caput* do artigo 13 a soma da prática jurídica com as ACs está limitada à 20% do total da carga horária do curso. Essa soma poderá ser menor do que 20%, mas não pode em nenhuma hipótese superar esse percentual. A distribuição desse percentual, entre as atividades, será feita no PPC, a critério da IES.⁴⁴

É recomendável que as ACs sejam objeto de regulamentação específica, como ocorre com o NPJ e o TC. Seria relevante a inclusão, nessa regulamentação, da previsão de mecanismos de avaliação que possibilitem verificar a aderência e a contribuição dessas atividades na formação acadêmica e prática do aluno.

Parágrafo único. *A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso.*

Esse parágrafo mantém a disposição expressa no sentido de que as ACs não se confundem com a prática jurídica e nem com o TC. Estabelece também que as ACs *podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso*. Essa inovação permite que o PPC articule essas atividades com outros componentes curriculares, dando-lhes conteúdo e organicidade no conjunto do curso.

Importa destacar que há diferença em *se articular com* e *se confundir com*. As ACs não podem se confundir quer com a Prática Jurídica, quer com o TC, mas podem se articular com qualquer um deles, ou mesmo com ambos. É um avanço que merece ser lembrado quando da construção dos novos PPCs.

Art. 9º *De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do*

⁴³ Essa matéria é também regida pela Resolução CNE/CES nº 2/2007, em seu artigo 1º, parágrafo único.

⁴⁴ Sobre esse percentual o texto final das DCNs inclui uma grande mudança em relação às versões anteriores da minuta de Resolução, que estabeleciam um mínimo de 12% para a prática jurídica, o que limitava as ACs a um máximo de 8%. Em tese, a flexibilidade parece ter aumentado grandemente. Entretanto, se observarmos todas as exigências presentes nas DCNs relativamente à prática jurídica, a conclusão que se impõe é que as atividades complementares ficarão, necessariamente, com a menor parte desse percentual.

PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

As novas DCNs incluem também, como novidade, os denominados *conteúdos e atividades didático-formativas*. Seu objetivo é garantir uma maior flexibilidade às IES na forma de trabalhar os componentes curriculares, em especial em termos pedagógicos. O texto do dispositivo, entretanto, não é claro e com certeza será objeto de muitas críticas e imensos debates sobre o seu alcance.

Até onde foi possível entender, visam permitir, desde que autorizado no respectivo PPC, que os docentes, em determinados componentes curriculares, trabalhem de forma diversa da tradicional, inclusive realizadas extraclasse. Esses componentes terão de estar expressamente incluídos no currículo e seu planejamento prévio deve estar definido através no plano de ensino.

Esses conteúdos e atividades podem ser integrados a disciplinas ou módulos tradicionais do curso ou serem oferecidos através de componentes curriculares próprios. A exigência é que sejam desenvolvidos mediante planejamento prévio e sob responsabilidade docente.

Art. 10 *As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.*

Essa terceira referência à avaliação, no âmbito das DCNs, faz menção à política institucional de avaliação adotada pela IES e que deve incluir o curso como um todo – projeto pedagógico, infraestrutura e recursos humanos.

O parâmetro estabelecido para essa avaliação são os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Esses aspectos incluem, além dos expressamente indicados nas DCNs, também aqueles que decorrem da concepção, dos objetivos e da vocação do curso.

Relativamente à *avaliação externa*, entendo estar ela suprida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004 e hoje a cargo do INEP.

Esse sistema abrange o resultado do processo de ensino-aprendizagem, através da avaliação aplicada aos alunos por meio do Exame Nacional de De-

sempenho de Estudantes (ENADE), a organização didático-pedagógica e administrativa do curso, o seu corpo docente e a sua infraestrutura.

A Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as DEES, em seus artigos 10 e 11, trata da autoavaliação institucional da extensão, que deve ser contínua e crítica. Já o artigo 12 trata do processo de avaliação institucional externa *in loco*. Essas avaliações devem ser também inseridas no PPC.

É importante lembrar, ainda, que a avaliação, como instrumento de controle público da qualidade de ensino, é exigida pelo artigo 209, inciso II, da Constituição Federal.

Art. 11 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC.

As novas DCNs mantêm a exigência formal do trabalho de curso e sua denominação, em um texto bastante aberto. A exigência expressa de que seja individual, presente na revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004, foi extinta. Agora o TC pode ser realizado em dupla ou em grupo, nos termos definidos pelas IES na sua regulamentação.

Também não há exigência expressa de que seja orientado. Essa, entretanto, é uma exigência inerente a essa espécie de trabalho acadêmico e independe de previsão formal. Os trabalhos de conclusão de curso, independentemente de sua denominação e natureza, devem ser orientados por professor. Todo o regramento relativamente à orientação – forma, carga horária, número de orientandos, etc. – está no âmbito da autonomia institucional.

As DCNs também não estabelecem qualquer limitação relativamente ao formato e às espécies e modelos de trabalho que são permitidas. O TC pode ser um trabalho que envolva apenas pesquisa, ou, conjuntamente, pesquisa e extensão; um estudo de caso; uma monografia; etc.⁴⁵ O relatório comumente é escrito, mas nada impede que seja produzido através de forma audiovisual.

A versão final do texto das DCNs assegura a mais ampla autonomia das IES na definição de um TC que possua aderência ao seu projeto pedagógico. É plenamente possível – e mesmo recomendável – que as IES, por ocasião da regulamentação do TC, ofereçam aos alunos mais de uma alternativa, ampliando a flexibilização curricular.

⁴⁵ Não incluo a modalidade artigo entre as opções porque entendo que esta alternativa é inadequada como TC em cursos de graduação. Produzir um artigo pressupõe extremo domínio de conteúdo e apurada capacidade de síntese. Mesmo entre pesquisadores experientes da área do Direito é perceptível certa dificuldade na elaboração dessa espécie de trabalho.

Parágrafo único. *As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.*

Esse dispositivo estabelece, expressamente, a autonomia institucional para emitir e aprovar a regulamentação do TC. Indica também os elementos mínimos que deverão estar contidos no regulamento. Além dos expressamente contidos nesse parágrafo único, é necessário que o regulamento também defina as espécies de trabalhos de pesquisa e pesquisa-extensão que são permitidos, bem como os formatos possíveis para os relatórios. Também o regramento da orientação docente relativa a essa atividade.

Quanto à avaliação, o importante é que a regulamentação editada pelas IES contenha mecanismos que sejam capazes de diagnosticar se os autores indicados são efetivamente os autores reais, bem como em que grau a realização da pesquisa contribuiu para que eles sistematizassem o conjunto do seu processo de aprendizado.

Pensando pedagogicamente, é necessário que IES, cursos, professores e alunos assumam o TC como um espaço privilegiado para que o formando demonstre, além do domínio de conteúdos, também a aquisição das competências próprias das atividades jurídicas. Se for para ser mantida apenas uma exigência formal, suprida por um relatório baseado no *copia e cola*, como ocorre atualmente, o trabalho de curso obrigatório não possui nenhum sentido.

Art. 12 *Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007.*

Relativamente à duração dos cursos de Direito foram mantidas as 3.700 horas-relógio, agora de forma expressa no próprio texto das DCNs. No período de vigência da Resolução CNE/CES nº 9/2004 essa carga horária estava indicada apenas no texto do anexo da Resolução CNE/CES nº 2/2007.

Essa carga horária equivale, em minutos, a 222.000, considerando a definição estabelecida na Resolução CNE/CES nº 3/2007, artigo 3º, no sentido de que as cargas horárias mínimas estabelecidas em DCNs são com base no padrão da hora de 60 minutos.

As novas DCNs, em seu texto final, não estabelecem o período mínimo de duração do curso. Esse atualmente é de cinco anos em decorrência do que está estabelecido na Resolução CNE/CES nº 2/2007, artigo 2º, inciso III, grupo “d”. Esse mesmo texto legal, em seu artigo 2º, inciso IV, prevê a possibilidade

de integralização distinta desse mínimo se sua adequação estiver justificada no PPC. Ou seja, legalmente permanece a possibilidade de cursos de Direito serem oferecidos com prazo de duração inferior a cinco anos.

Art. 13 *O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica.*

Em relação à limitação em 20% da carga horária total do curso o percentual máximo destinado às atividades complementares e de prática jurídica, importa destacar três pontos:

- a) essa limitação se aplica aos dois componentes curriculares, nos limites que lhe são atribuídos nos dispositivos específicos: a prática jurídica do artigo 6º e as atividades complementares do artigo 8º;
- b) o tratamento e a importância atribuídos à prática jurídica indicam que na distribuição desse percentual, a maior parte deverá ser direcionada a esse componente curricular;
- c) não estão inseridas, nessa limitação, as práticas jurídicas transversais, previstas no artigo 5º, parágrafo 1º.

Parágrafo único. *A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.*

As novas DCNs, no artigo 2º, parágrafo 2º, inciso IV, estabelecem como elemento estrutural do PPC as *cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso*. É no âmbito dessa exigência que deve ser incluída a distribuição estabelecida no dispositivo objeto desta anotação.

Art. 14 *As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma.*

Relativamente à vigência, a primeira observação é que as novas DCNs são obrigatórias depois de homologadas pelo Ministro da Educação e baixadas através de Resolução específica do CNE. O prazo, portanto, conta a partir de 19 de dezembro de 2018. A partir de então é contado o prazo limite de dois anos para sua implantação. A segunda observação é que esse prazo limite é para a implantação das novas DCNs aos alunos ingressantes.

Parágrafo único. *As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alu-*

nos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.

Não há obrigatoriedade de que as DCNs sejam aplicadas também aos alunos já matriculados nos cursos de Direito e nem aqueles que vierem a se matricular dentro desse prazo. Estão, entretanto, as IES autorizadas a aplicá-las *aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma*. Ou seja, podem as novas DCNs, publicadas em 2018, ser implementadas já no primeiro semestre de 2019 para os atuais alunos que estiverem iniciando novo período letivo.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.

A revogação expressa das DCNs anteriores, bem como de suas alterações, implica em que todo e qualquer projeto apresentado a partir da entrada em vigência da Resolução CNE/CES nº 5/2018 deve, necessariamente, estar em conformidade com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

3 CONCLUSÃO

Considerando o exposto neste artigo, é possível afirmar que as novas DCNs avançam bastante em relação à Resolução CNE/CES nº 9/2004. O saldo final é bastante positivo, podendo auxiliar na superação de alguns dos problemas atualmente existentes.

No entanto, as mudanças introduzidas não contêm qualquer solução estrutural para a educação jurídica nacional. De qualquer forma, não é esse seu propósito. O novo texto está dentro de um contexto de mera atualização das DCNs de todos os cursos de graduação do país.

Levando em consideração as grandes mudanças e desafios do mundo contemporâneo, frente à chegada da era do conhecimento, no âmbito da formação jurídica, a estratégia tradicional de atualizar os cursos de Direito, via inclusão de novos conteúdos, parece insuficiente. Talvez seja necessário refundar a educação jurídica.

Partindo da hipótese de que os Cursos de Direito devem servir, de forma principal, para preparar para o mercado de trabalho jurídico, entendo ser necessária, em breve, uma revisão ampla da Educação Jurídica, com a adoção de uma nova estrutura, que pode adotar os seguintes pontos de partida⁴⁶:

46 Proposta produzida pela Comissão de Educação Jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina (CEJ/OAB-SC).

- a) o Bacharelado em Direito (formação teórica de 3 a 4 anos) prepararia para atividades básicas, de cunho generalista; quem concluisse essa etapa poderia ocupar funções que demandam conhecimento jurídico, mas não exigem formação técnico-jurídica aprofundada (escrivães de cartórios, oficiais de justiça, etc.);
- b) os Estágios Profissionais ou Escolas Profissionais (formação prática de 1 a 2 anos) preparariam para o exercício de atividades profissionais de natureza técnico-jurídica, mais especificamente a advocacia, mas apenas no plano geral (justiça comum de primeiro grau ou em atividades extrajudiciais não complexas);
- c) as Residências Jurídicas (formação prática especializada – pós-graduação *lato sensu* profissional de no mínimo 2 anos) preparariam para as carreiras de Estado (Ministério Público, Advocacia Pública e Magistratura) e para a advocacia junto aos tribunais e em atividades extrajudiciais mais complexas; apenas quem tivesse realizado Estágio Profissional ou cursado Escola Profissional poderia ingressar nas Residências Jurídicas;
- d) a Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*, profissional e acadêmica) prepararia para as especialidades no âmbito das carreiras e para o exercício do magistério jurídico.

Essa opção implicaria também mudanças no âmbito das exigências para o ingresso no mercado de trabalho e no Exame de Ordem (que teria de adotar exames diferentes para os diferentes exercícios profissionais indicados nas letras “b” e “c”). O ideal seria que o exercício especializado exigisse também formação própria, não bastando a formação genérica, promovendo-se a necessária adequação nos meios de habilitação para o exercício profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.906**, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2014. Dispõe sobre o estágio de estudantes... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2008. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional Justiça (CNJ). **Resolução CNJ nº 125**, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário... Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_125_29112010_11032016162839.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 14/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 2**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 3**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 150/2013**. Revisão do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=down

load&alias=14036-pces150-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 3**, de 14 de julho de 2017. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 635/2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 7**, de 17 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 1.428**, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2669/portaria-mec-n-1.428>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Grupo de Trabalho MEC-OAB (Portarias nº 3.381/2004 e nº 484/2005). **Relatório Final**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://abedi.org/relatorio-final-do-grupo-de-trabalho-mec-oab-portarias-no-3-3812004-e-4842005/>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. **Relatório Final**. Brasília: MEC/SERES, abr. 2014. Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Relatorio-Final-Com-Anexos-CCT-Ensino-Juridico-2014.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos**: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal (CF). Comissão de Nacional de Ensino Jurídico (CNEJ) – Gestão 2013-2016. **Principais propostas para aprimoramento do marco regulatório do Ensino Jurídico**. Brasília: CNEJ/OAB, 2013. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2014/2/art20140218-04.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Seção de Santa Catarina (SC). Comissão de Educação Jurídica (CEJ) – Gestão 2016-2018. Educação jurídica e formação profissional no Brasil: tópicos para pensar o profissional do Direito na Era do Conhecimento. **Revista Digital da Comissões da**

OAB/SC. Disponível em: http://www.oab-sc.org.br/arquivo/update/331_58_5ba513fdcd31e.PDF. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Rev. Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. (Org.). **Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002. p. 17-126.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. In: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros. (Org.). **Direito Ambiental Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2004. p. 395-409.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação Para a Terceira Idade. **Revista Aprender**. Marília, nº 27, p. 62, nov./dez., 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O tempo no Direito Educacional Brasileiro. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 30, jul.-dez. 2008, p. 176-188. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/538/474>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Grêtha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 365-386. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: velhas e novas possibilidades. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 253-280. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade institucional de ensinar. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandonna (orgs.). **Educação e Ensino Jurídico no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 16-60. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Ensino_Juridico_e_Inclusao_14.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade docente de ensinar. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandonna (orgs.). **Educação, Ensino Jurídico e inclusão no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 19-68. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Educacao_Ensino_Juridico_Inclusao_Estado_Democratico_Direito_19.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágio e Núcleo de Prática Jurídica: o que muda com a Resolução CNE/CES nº 3/2017. In: PETRY, Alexandre Torres et al. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. p. 725-753. Disponível em: http://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI GRUBBA, Leilane Serratine (org.). **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre: Fi, 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.org/224leila>

ne. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a educação como direito fundamental. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. (orgs.) **Educação Jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 164-197. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Juridica_como_fonte_e_locus_17.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e o exercício do magistério superior. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. (orgs.). **Proposições crítico-reflexivas sobre o direito à educação na sociedade contemporânea**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 349-366. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Proposicoes_critico_reflexivas_sobre_o_direito_18.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Proposta de Novo Marco Regulatório para os Cursos de Direito**: uma leitura crítica da minuta apresentada pelo CNE em fevereiro de 2017. [CEJ-OAB/CE, no prelo].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Proposta de Novo Marco Regulatório para a Educação Jurídica: a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória (2013-2014) e a proposta de revisão da Resolução CES/CNE nº 9/2004. In: VERONESE, Alexandre; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel. **Questões emergentes sobre a regulação dos Cursos de Direito no Brasil**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pesquisa em Direito e regulação do Ensino Jurídico. In: FARIA, Adriana Ancona de et al. **Anais do VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente**. Rio de Janeiro: CNPq, CAPES, Lumen Juris; 2018. p. 175-187. (VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Profissional. Belém, PA: CESUPA, UFPA, FGV-SP, ABEDI; 10-12 maio 2017). Disponível em: <http://abedi.org/wp-content/uploads/2018/05/Anais.-VI-SNEJ-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Resolução CNE/CES nº 3/2017, Estágio Supervisionado e Núcleo de Prática Jurídica. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Desafios do ensino jurídico no Século XXI**. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 349-366. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Desafios_do_Ensino_Juridico_no_Seculo_XXI_21.pdf. Acesso em 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise da minuta de resolução apresentada pelo CNE como texto referência para a Audiência Pública de julho de 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; CELLA, José Renato; SILVA, Jaqueline Mielke. **Direito, Democracia e Sustentabilidade**: Anuário do PPGD/IMED. Erechim, RS; Deviant; 2018. p. 25-59.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise do Parecer CNE/CES nº 635/2018. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Educação e diversidade**: por uma formação jurídica plural e democrática. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 13-96. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_26_Educacao_e_Diversidade.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis, SC: Habitua, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, nº 3, 2016. p. 1363-1388. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/19979>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane. Educação ambiental: o direito, caminho para a consciência ambiental. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premius, 2013. p. 113-145. Disponível em: <http://www.dialogoaci.com/publicacoes>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer Direito I: A teoria do conhecimento no século XX e a ciência do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 26 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; HEINEN, Luana Renostro. **Conhecer Direito II: A Epistemologia Jurídica no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. 384 p. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 4, nº 2, 2016. p. 181-226. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. O que é ensinar Direitos Humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista. In: HOLANDA, Ana Paula Araújo de; CAÚLA, Bleine Queiroz, CASTRO, Valter Moura de (org.). RAMALHO, Deodato José; MOTA, Marcelo; VARGAS, Roberta Duarte (coord.). **Direitos Humanos: histórico e contemporaneidade** (Edição Especial pela VII Conferência Internacional de Direitos Humanos da OAB). Brasília: Conselho Federal da OAB, 2018. v. 3, p. 159-197.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Formação profissional, Núcleo de Prática Jurídica e método EARP como alternativa para as práticas simuladas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; VERONESE AGUIAR, Alexandre Kehrig. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 352-381. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=02923027376e61c1>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Da liberdade de cátedra à liberdade acadêmica: alcance e limites da liberdade docente na Constituição Federal de 1988. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. (org.). **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premius, 2014. v. 2. p. 213-238. Disponível em: <http://www.dialogoaci.com/publicacoes>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MEIRA, Danilo Christiano Antunes. O método EARP como possibilidade para uma educação jurídica crítica. In: MEZZARROBA, Orides. *Direito*; TAVARES NETO, José Querino; VASCONCELOS, Silvia Andréia. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, Fundação Boiteux, 2013. p. 290-308. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=e2e1cbe72ab1192e>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. ROCHA, Adriana de Lacerda. Ciclo da Prática Pedagógica Reflexiva e planejamento educacional. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 3, nº 1, jan./jun. 2017. p. 120-145. Disponível em: <http://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/2066/pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (orgs.). **Conhecer Direito IV: Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica** [Educação em Direitos Humanos]. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2017. v. 1, p. 124-164. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-1-438284.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA A CULTURA DE PAZ E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL

Iôni Heiderscheidt ¹

1 PAZ, CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Termos como Paz, Cultura de Paz e Educação para a Paz podem receber interpretações diferenciadas em virtude dos contextos histórico e cultural nos quais são referidos.

Apesar de não existir uma ideia universal e precisa acerca do conceito de Paz, pode-se elencar diferentes concepções, como por exemplo: Paz como conceito negativo referente à ausência de conflito bélico ou como estado de não-guerra; Paz reservada ao Estado em sua manutenção da ordem interior e defesa em face do exterior; Paz como conceito restrito de pacto entre os Estados; Paz como tradição popular de harmonia, serenidade ou ausência de conflitos, que reflete uma tranquilidade pessoal interior.

O conceito tradicional de Paz na cultura ocidental deriva principalmente dos conceitos de Paz grega (*eirene*) e de Paz romana (*pax*).

O termo *eirene* refere-se à busca da perfeição na harmonia mental e na tranquilidade interior, expressão que se relaciona à busca de ideais desejados, mas pouco palpáveis, significado que mais se aproxima da concepção popular.

O termo *pax*, por sua vez, relaciona-se à ideia de manter e respeitar a lei e a ordem estabelecida, mais vinculada a uma visão histórica e política.

Apesar de diferenciarem-se quanto à abrangência pessoal (*eirene*) e social (*pax*), ambas coincidem com a chamada Paz negativa, no sentido de que é definida como a ausência de violência, guerras e conflitos.

Ao publicar o livro *À Paz Perpétua*, o filósofo alemão Immanuel Kant (2017), em decisiva contribuição, apresentou sua compreensão de Paz como aliança e pacto, origem de uma série de organismos e instituições da modernidade, tais como a Comunidade Europeia, a Organização das Nações Unidas

1 Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Especialista em Processo Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Professora de Direito na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Presidente da Comissão de Educação Jurídica da Ordem dos Advogados do Brasil de Santa Catarina – OAB/SC, Advogada militante na área da família, com atuação preferencialmente pacificadora (conciliação e mediação).

(ONU) e a Declaração dos Direitos Humanos.

Kant entende que a Paz não é natural e não depende de boa vontade ou da moral dos cidadãos e governantes, necessitando ser instaurada e instituída, mediante a substituição da violência pelo direito.

Seguindo o processo evolutivo da pesquisa sobre a Paz, superou-se o conceito de Paz unicamente negativa rumo a uma abrangência de Paz positiva (e além), com o entendimento de que a guerra não é o único tipo de violência, visto existir formas menos visíveis, mas igualmente perversas no sentido de produzir sofrimento humano.

A Paz passou a representar um fenômeno amplo e complexo que exige uma compreensão multidimensional, por abranger estrutura e relações sociais caracterizadas pela ausência de todo o tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade, sendo a Educação para a Cultura de Paz um instrumento importante nesse processo.

Considerando que uma pedagogia de Paz está em plena gestação, inspirada nas conclusões e trabalhos de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), e particularmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), está nascendo uma nova percepção das coisas, que busca restituir a unidade do conhecimento, com o objetivo de atingir a sabedoria e a plena consciência. Essa nova percepção é também chamada de visão holística. Na perspectiva holística, a evolução é permanente, podendo operar, em qualquer idade, uma verdadeira metamorfose.

Para Weil, “Recuperar a unidade perdida significa reconquistar a paz.” (1993, p. 27). Com a cultura da fragmentação, “Quebramos a unidade do conhecimento e distribuimos os pedaços entre os especialistas.” (WEIL, 1993, p. 26).

Não satisfeitos, fragmentamos a própria ciência, espalhando-a pelos domínios da matemática, da física, da química, da biologia, da medicina e de tantas outras disciplinas. O mesmo ocorreu com a filosofia, a arte e a religião, cada um desses ramos se subdividindo ao infinito. Como consequência, o mundo do saber tornou-se uma verdadeira “torre de babel”, em que os especialistas falam cada qual a sua língua e ninguém se entende. (WEIL, 1993, p. 26).

Fragmentando-se o mundo do saber e também do ser, fragmentou-se igualmente a Paz, pois:

A toda ação corresponde uma reação. Essa verdade é frequentemente ignorada pela cultura da fragmentação. Assim, é interessante observar como sujeito e objeto, nessa visão do real, estão sempre irremediavelmente separados, do mesmo modo que causa e efeito.

Os perigos de tal concepção são evidentes, e os exemplos, inúmeros. Comportamo-nos como se pudéssemos cortar todas as árvores, como se tivés-

semos salvo-conduto para destruir rios e oceanos sem que o planeta nos puna pela ousadia.

Nas relações com os outros homens não é diferente: somos agressivos com as pessoas que nos cercam e reclamamos quando elas nos ferem. Agimos como se nossos atos não tivessem consequências, como se as nossas vítimas não pudessem jamais reagir.

Essa visão fragmentária do real bem que poderia ser chamada de “cultura da irresponsabilidade”, na medida em que reforça uma confortável, mas perigosíssima, cegueira sobre as relações entre o sujeito e o objeto. (WEIL, 1993, p. 29).

Alerta para o fato de que um dos principais erros que cometemos ao falar sobre Paz consiste em vê-la sempre como uma aparência, como algo externo ao homem. Assim, dizemos que os homens vivem em Paz se eles não estão em guerra, se não há conflito evidente.

Se enxergarmos a paz dessa forma, nossas preocupações se concentrarão no tratamento do conflito e de suas causas específicas e superficiais. [...] Mais do que ausência de conflito, a paz é um estado de consciência. Ela não deve ser procurada no mundo externo, mas principalmente no interior de cada homem, comunidade ou nação. (WEIL, 1993, p. 30).

Se a Paz fosse um fenômeno apenas externo ao homem, sua natureza seria cultural, jurídica, social, política ou econômica e as ciências sociais poderiam, sozinhas, desvendar todos os mecanismos pelos quais os povos guerreiam e os homens entram em conflito. “Não é assim. A paz é um fenômeno mais complexo, que exige a contribuição de outras ciências e de outros saberes para ser explicado.” (WEIL, 1993, p. 31).

A visão fragmentada da paz nos põe em contato com teses limitadas, expressão de especializações e fragmentações do conhecimento. Todas têm suas verdades, mas nenhuma aborda o problema completamente. Daí o porquê de a guerra, o conflito, ser um drama aparentemente insolúvel em nossas vidas. (WEIL, 1993, p. 36).

Uma ampla visão da Paz implica:

- 1) Uma teoria não fragmentada do universo, segundo a qual a matéria, a vida e a informação são apenas forma diferentes de manifestação da mesma energia.
- 2) Uma perspectiva que leve em conta o homem, a sociedade e a natureza, ou seja, a ecologia interior, a ecologia social e a ecologia planetária. Esses três aspectos estão estritamente ligados e em constante interação. (WEIL, 1993, p. 37).

Seguindo esse ponto de vista, “a paz é ao mesmo tempo felicidade interior, harmonia social e relação equilibrado com o meio ambiente.” (1993, p. 37).

O estudo e a administração da Paz devem ser o resultado de um trabalho

interdisciplinar e transdisciplinar, um esforço dos vários saberes que a humanidade desenvolveu em sua história.

No quadro comparativo que segue Weil (1993, p.40) bem ilustra as principais diferenças entre o antigo e o novo paradigma de Paz.

ANTIGO PARADIGMA	NOVO PARADIGMA
Paz vista como fenômeno externo. Sobre o plano externo a paz é vista: 1. Como ausência de conflitos e de violência. Várias teses: culturais, jurídicas, socioeconômicas, militares, religiosas. 2. Como estado de harmonia e fraternidade entre os homens e a natureza. Sobre o plano interior, a paz é vista tanto como ausência ou resultado de dissolução de conflitos intrapsíquicos quanto como estado de harmonia interior. Falta de integração destes diferentes pontos de vista.	Paz vista como fenômeno externo e interno. A paz é o resultado de uma convergência de medidas dependentes da ecologia interior, da ecologia social e da ecologia planetária, nas quais as principais teses do antigo paradigma são levadas em consideração, encontrando sua condição de forma integrada. Esta convergência encontra-se no estado transpessoal da consciência, cuja paz é uma das manifestações.

Referindo-se a Educação para a Paz – concebida como um processo formativo de valores e atitudes voltados à construção da Cultura de Paz nos contextos escolar e social – Weil observa que o “antigo modelo racional ocidental leva à destruição do planeta e à solução violenta dos conflitos” (1993, p. 43). Segundo o autor;

O que hoje em dia se denomina “educação” é muito frequentemente confundido com “ensino”. [...]

O ensino se dirige exclusivamente às funções intelectuais e sensoriais. Trata-se de uma simples transmissão mental, que aumenta o volume de conhecimentos ou forma opiniões. Esse papel está tradicionalmente ligado à escola.

Paralelamente a ela, existe a família, à qual cabe ocupar-se do caráter, isto é, dos sentimentos e emoções, hábitos e atitudes interiores. Pais e mães incorporam o papel de agentes auxiliares dos professores. Assim, um volume enorme de funções que seriam da escola invade a relação doméstica.

Resulta daí uma cisão entre pensamento, opinião e atitudes racionais (formados pela escola) e hábitos e comportamentos (formados pela família). (WEIL, 1993, p. 38)

Enfatiza que “Esse ensino, confundido com educação, é muito deficiente. E piora à medida que se desenvolve a fragmentação do conhecimento em especialidades e subespecialidades, como é o caso do ensino secundário e da universidade” (WEIL, 1993, p. 38)

Em outro quadro sinótico, Weil (1993, p.44) destaca as diferenças entre o antigo e o novo paradigma em Educação, conforme segue:

	ANTIGO PARADIGMA	NOVO PARADIGMA
Conceito de educação	Informação. Ensino limitado ao intelecto. Instrução dirigindo-se à memória e à razão.	Formação. Educação da pessoa. Processo de harmonização e de pleno desenvolvimento da sensação, do sentimento, da razão e da intuição.
Conceito de estudante	Aluno considerado como objeto de ensino, como mecanismo automático de registro.	Educando considerado como sujeito estudando, participante ativo do processo educativo.
Sistema nervoso	Lado esquerdo do cérebro.	Lado esquerdo e direito. Todo o sistema nervoso cerebrosplinal.
Campo de ação	Aquisição de conhecimentos; ênfase sobre o conteúdo. Mudança de opiniões.	Transformação da personalidade em seu conjunto. Mudança de opiniões, de atitude e de comportamento efetivo.
Agente educativo	A escola como agente de educação intelectual, a família como auxiliar da escola. O professor como “docente”.	A família, a escola e a sociedade em um esforço concentrado. O educador como animador, facilitador, focalizador, ou mesmo catalisador de evolução.
Conceito de evolução	A evolução para na adolescência. Maturidade limitada ao intelecto, à capacidade de procriar e de trabalhar. Esta evolução é pessoal.	A evolução continua no adulto. Maturidade vista como um estado de consciência ampliado, de harmonia, de plenitude e de paz de natureza pessoal e transpessoal.
Tipo de formação Orientação de valores	Predominância da especialização. Valores pragmáticos: consumismo, competição, poder, possessividade, celebridade.	Formação geral precede à especialização. Valores pragmáticos e éticos: simplicidade voluntária, cooperação, generosidade, igualdade, equanimidade.
Métodos de educação	Exposição verbal, oral, complementada por livros e manuais. Método passivo. Recompensas e punições em um sistema seletivo e competitivo. O professor ensina, o aluno escuta. Escola separada da comunidade. O professor “induz” opiniões, atitudes e mudanças de comportamentos.	Pesquisa e trabalho individual e de grupo. Exposições verbais e orais pelos estudantes e pelo professor. Método ativo. Métodos audiovisuais. Exposições, excursões, visitas. O estudante é ativo, pesquisa e ensina aos outros. O professor como conselheiro, consultante, orientador. Escola integrada à comunidade. O educar é um exemplo da integração de princípios e comportamentos que ela recomenda.

Por sua vez, a Cultura de Paz é entendida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1999, através da Resolução 53/243, reconhecendo que a Paz não é apenas a ausência de conflitos, mas que requer um processo positivo, dinâmico e participativo, em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos, proclamou Declaração sobre uma Cultura de Paz, com o objetivo de orientar governos, organizações internacionais e sociedade civil, no sentido de promover e fortalecer uma Cultura de Paz no novo milênio.

Dispõe o artigo 1º da Resolução:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presentes e futuras;
- f) No respeito a promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

No seu artigo 2º, observa:

O progresso até o pleno desenvolvimento de uma Cultura de Paz se conquista através de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida voltados ao fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações.

Ainda prevê, no seu artigo 3º, que o desenvolvimento pleno de uma Cultura de Paz está integralmente vinculado à promoção da resolução pacífica dos conflitos, do respeito e entendimento mútuos e da cooperação in-

ternacional, e à possibilidade de que todas as pessoas, em todos os níveis, desenvolvam aptidões para o diálogo, a negociação, a formação de consenso e a solução pacífica de controvérsias.

A Cultura de Paz pode ser pensada como filosofia de vida, como forma de regular os conflitos e como estratégia política para a transformação da realidade, caracterizando-se pela busca coletiva de um modo de vida e de relacionamentos que contribuam para a construção de um mundo marcado pela justiça, solidariedade e paz.

Por ser uma cultura baseada na tolerância, na solidariedade e no respeito aos direitos individuais e coletivos, deve-se levar em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural das demandas emergentes, considerando-se desde práticas cotidianas até os espaços mais amplos das sociedades, sendo a educação, em todos os níveis, “um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz.”²

2 EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA A CULTURA DE PAZ E A RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018.

Após longo debate, em 18 de dezembro de 2018, foi publicada no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CES nº 5, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito no Brasil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da sua Câmara de Educação Superior (CES), após debates que se prolongaram por aproximadamente cinco anos, aprovou em 4 de outubro de 2018 o texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Direito. Nesse processo de construção a CES dialogou com a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), com o Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPEDI), com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com as diversas associações e instituições que representam mantenedoras e instituições educacionais, bem como a comunidade acadêmica e jurídica em geral. Esse diálogo ocorreu em um primeiro momento, através do então Conselheiro Dr. Paulo Roberto Barone, seu primeiro relator. Depois, por meio do segundo relator da matéria no CNE, Dr. Luiz Roberto Liza Curi. E finalmente através do Conselheiro Dr. Antônio de Araújo Freitas Júnior, terceiro relator da matéria. Todos eles participaram de eventos sobre o tema organizados pelos mais diversos atores envolvidos. (RODRIGUES, 2018, p.2).

As novas Diretrizes trouxeram em seu texto significativas alterações em relação as Diretrizes anteriores (CNE/CES nº 9/2004). Dentre as novidades, reside a inserção obrigatória de também ensinar para a Cultura de Paz, sob os comandos da solução consensual de conflitos e da cultura do diálogo, repre-

2 Artigo 4º da Resolução 53/243.

sentando, neste aspecto, significativo avanço em matéria educacional jurídica, visão e construção de mundo.

Recepcionando a intenção da Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, que implementou a Política Nacional de tratamentos aos conflitos de interesses, o espírito da Lei nº 13.140/2.015, marco regulatório da Mediação no Brasil; e a orientação para a cultura do diálogo da Lei 13.105/2015, atual Código de Processo Civil, as novas Diretrizes abordam a temática, em momentos distintos:

No artigo 3º, referindo-se ao perfil do egresso:

Artigo 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, **além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos**, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (Destacou-se).

No artigo 4º, VI, dispondo sobre a formação profissional:

Artigo 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

[...]

VI – **desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos**; (Destacou-se).

No artigo 5º, II, elencando as perspectivas formativas:

Artigo 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

[...]

II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, **incluindo-se, necessariamente**, dentre outros condizentes com o PPC, **conteúdos essenciais** sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, **Formas Consensuais de Solução de Conflitos**; (Destacou-se).

E no artigo 6º, § 6º, mencionando a Prática Jurídica:

Artigo 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

[...]

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico. (Destacou-se).

Ao prever o ensino de práticas de resolução de conflitos e a consequente disseminação da Cultura de Paz em quatro artigos distintos (artigos 3º; 4º, VI; 5º, II; e 6º, § 6º), com ênfase no perfil do egresso, formação profissional, perspectivas formativas e prática jurídica, as novas Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Direito não só ratificaram as leis anteriores, mas apontam para a urgência de educar, também na área jurídica, para a complexidade do nosso tempo, marcada, fortemente, pela cultura do litígio, pelo conflito, pela violência, pela patologia e pelo sofrimento humano.

Buscando aproximar o ensino nos Cursos de Direito da realidade social, com previsão para formação compatível, as novas Diretrizes carregam consigo o desafio da implementação e da efetivação junto as instituições de ensino, ainda apegadas, em boa parte, ao ensino bancário, dogmático, litigante, passivo, centrado no professor.

Provocação bastante já seria a tentativa de modificar o modo de ensinar. Imagina a dimensão da pretensão de, além disso, também educar para a Cultura de Paz, em diálogo com outras áreas do saber, com novas metodologias.

Rodrigues, posicionando-se sobre as exigências para o atual perfil do profissional do Direito, observa:

Quando se trata de perfil profissional, além das questões de cunho propriamente educacional – projeto e instrumentos pedagógicos – é necessário também enfrentar questões que dizem respeito ao próprio objeto de ensino-aprendizagem, a percepção que se tem de como o Direito pode resolver os conflitos existentes. Hoje, os profissionais do Direito são preparados prioritariamente para trabalhar com instrumentos processuais estruturados em uma lógica de resolução do conflito pela subjugação e derrota do outro – um modelo que apenas formalmente extingue o conflito, que permanece indefinidamente no espírito do derrotado.

Esse ponto exige uma revisão dos nossos conceitos culturais, como sociedade, no sentido de passar a ver o outro como um companheiro de jornada dentro de uma existência que, se não for solidária, em todos os níveis, poderá levar à destruição do planeta e da própria espécie humana. É necessário superar o individualismo, esse velho conhecido dos juristas,

amplamente difundido nas salas de aula dos Cursos de Direito, e colocar no seu lugar a solidariedade, em reconhecimento da interdependência existente no âmbito dos diversos sistemas em que a espécie humana se faz presente. (RODRIGUES, 2017, p. 22).

Educar para o século XXI é educar para a Cultura de Paz e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Gradação em Direito se adequaram a essa exigência. As mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e de outras naturezas de cunho relacional evidenciadas nos últimos anos levaram a comunidade educativa a reconsiderar os conhecimentos, competências e valores que se mostram necessários ao alcance de uma vida mais harmoniosa.

O movimento em direção a sociedades mais abertas e democráticas gerou necessidades específicas que transcenderam os programas acadêmicos e os saberes factuais, exigindo a resolução de problemas e a construção de competências que reforçassem a Cultura de Paz, a tolerância e o respeito pelos direitos humanos.

Substituir a secular cultura de guerra (conflito) por uma cultura de paz requer um esforço educativo prolongado para modificar as reações à adversidade e construir um modelo de desenvolvimento que possa suprimir as causas do conflito. A educação voltada para a cultura de paz procura resolver problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra, o conflito e a violência inviáveis (UNESCO, 2003, p. 12)

Morin (2011), referindo-se aos saberes necessários à educação do futuro, pontua questões essenciais à reflexão crítica do processo educacional, valendo destacar:

- a) As cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão): implica a necessidade de se conhecer o que é conhecer. O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serve de preparação para se enfrentar os riscos do erro e ilusão. “Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (p.14), que implica o conhecimento, no plano educativo, das disposições psíquicas, cerebrais e culturais dos conhecimentos humanos.
- b) Os princípios do conhecimento pertinente: refere-se à necessidade de se promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais, de modo a proporcionar a possibilidade de relação parte-todo do conhecimento. É preciso ensinar métodos que permitam estabelecer relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo.
- c) Ensinar a condição humana: ressalta que a unidade humana – que contempla os aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, torna-se desintegrada da educação por meio das disciplinas. Necessário, dessa forma, restaurá-la, tornando-se a condição humana o objeto essencial de todo o ensino, de modo a favorecer a consciência de sua identidade

complexa e indissolúvel.

- d) Ensinar a identidade terrena: afirma que o conhecimento acerca da história e destino planetário, bem como o reconhecimento da identidade terrena, tornam-se indispensáveis a todos, devendo-se converter em um dos principais objetos da educação. Observa a importância de se apresentar os processos históricos de dominação mundial, bem como a comunicação e a construção solidárias entre as diferentes partes do mundo.
- e) Enfrentar as incertezas: indica a necessidade de se lidar com as zonas de incerteza não reveladas pelas ciências físicas, biológicas e históricas, pois “preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas” (p.16). A educação deve incitar a preparar mentes para esperar o inesperado e para poder enfrentá-lo.
- f) Ensinar a compreensão: observa que “a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana” (p.16), devendo estar presente em todos os níveis educativos. A inexistência da compreensão no sistema de ensino aponta a necessidade de se estudar a incompreensão a partir de suas raízes, modalidades e efeitos, enfocando não o sintoma, mas a causa do racismo, do desprezo, da indiferença social, vindo a constituir “uma das bases mais seguras da educação para a paz” (p.17), à qual liga-se por essência e vocação.
- g) A ética do gênero humano: salienta que a educação deve conduzir à “antropo-ética”, que necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, num movimento democrático. Segundo o autor, a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral, visto que deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie, concebendo a Humanidade como comunidade planetária.

Tais orientações possibilitam uma compreensão educativa que amplia a visão conteudista e aponta para a perspectiva da integralidade humana, primando pela formação, mais do que pela informação organizada em disciplinas curriculares.

Seguindo a mesma linha, o Relatório Delors³ (1996), elaborado por especialistas da educação, por filósofos e por políticos de todas as regiões do mundo que compunham a Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre a Educação para o século XXI, apresenta os quatro pilares educacionais. São eles:

- a) Aprender a Conhecer: refere-se à aquisição de conhecimentos gerais, articulada ao saber mais complexo em determinadas áreas. Inclui o conceito de “aprender a aprender” que constitui a condição para que o indivíduo esteja apto a beneficiar-se de outras possibilidades de educação e de forma-

3 A Comissão Internacional de Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, foi formalmente estabelecida no início de 1993, com o objetivo de refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos subsequentes. Produziu o chamado Relatório Delors, com sugestões e recomendações que serviriam como uma agenda para políticas públicas.

ção ao longo do seu desenvolvimento.

- b) Aprender a Fazer: abrange a aquisição de habilidades profissionais e competências mais amplas, necessárias para que o indivíduo possa adaptar-se a situações diferentes e mutáveis, bem como a trabalhar em equipe. Tais características podem ser adquiridas nos ensinamentos formal e informal, bem como no decorrer das experiências sociais e profissionais vivenciadas por jovens e adultos ao longo da vida.
- c) Aprender a Ser: refere-se à capacidade de o indivíduo desenvolver sua personalidade com base em um conjunto de valores e de agir pessoalmente com autonomia, julgamento e responsabilidade no processo de maturação contínua de sua personalidade.
- d) Aprender a Viver Juntos: significa o desenvolvimento da compreensão de consciência por meio de projetos comuns ou gestão de conflitos, apontando a interdependência e a interconexão crescente – ecológica, econômica e social – dos indivíduos, comunidades e nações, e a inexistência de distâncias geográficas que impeçam o relacionamento social.

Segundo a UNESCO (2003, p.33), o quarto pilar – aprender a viver juntos – assume natureza mais global: “a consequência de sua omissão poderia ser o aniquilamento de todos os outros esforços despendidos em favor da educação, saúde e desenvolvimento”.

Certos de que a Educação pode e deve fazer a diferença perante os desafios sociais, afirma-se seu papel na análise das informações, dos valores e das atitudes que permeiam a vida em comum visando à formulação de proposições positivas de ação.

A Educação, concebida dentro do novo paradigma, apresenta-se como “a chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade no seio dos países e no mundo” (UNESCO, 2003, p.30).

Essa consciência global, abraçada pelas novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, haverá de prevalecer em poucos anos, com a transição de uma para outra geração de operadores do Direito, envolvendo instâncias como o Ministério da Educação, os cursos jurídicos, as escolas de magistratura, ministério público e advocacia.

Os Cursos de Direito, diante das novas realidades emergentes, devem construir PPCs que tenham um olhar prospectivo e utilizem estratégias e meios capazes de desenvolver as novas competências que se fazem necessárias. Há a necessidade de uma educação que, além de renovada, garanta autonomia dos sujeitos.

[...] Os projetos pedagógicos e os instrumentos didático-pedagógicos dos cursos de Direito que formarão os profissionais da era do conhecimento devem ser pensados considerando essas questões. É necessário formar sujeitos com: domínio técnico e dogmático; consciência política e ambiental;

compromisso ético com os direitos humanos, o respeito à diversidade e ao pluralismo cultural e o futuro da humanidade; e capacidade de utilização das novas ferramentas tecnológicas, em especial as disponibilizadas pela robótica e pela inteligência artificial. Sujeitos dotados de autonomia e criatividade, capazes de auxiliar na construção de um mundo melhor e mais humano. (RODRIGUES, 2018, p. 10-12).

É imperioso que a partir das novas Diretrizes Curriculares as Formas Consensuais de Solução de Conflitos, baseadas em uma visão de mundo estruturada sobre a Cultura de Paz e do Diálogo, não acabem se tornando apenas mais um conteúdo obrigatório, a ser formalmente incluído em todos os currículos.

Diante de todo o contexto de exigências e carências, tornou-se essencial implementar ações educacionais que favoreçam e atendam às inovações legais e sociais, voltadas à realidade mercadológica, a solução consensual de conflitos, ao diálogo, à mediação, à conciliação, a disseminação da Cultura de Paz na área jurídica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A previsão, fomentação e a viabilização da Educação Jurídica para a Cultura de Paz nos Cursos de Direito, por meio do ensino e da disseminação das formas consensuais de composição de conflitos, além de ir ao encontro da legislação vigente (Lei 13.140/2015, Lei de Mediação, e Lei 13.105/2015, novo Código de Processo Civil), vai ao encontro também de um dos significativos desafios do mundo contemporâneo: o combate à violência.

O foco na Educação para pacificação visa, precipuamente, à transformação das formas de violência, migrando, num processo de transição, da cultura do litígio para a cultura do diálogo, devendo o ensino, a pesquisa e a extensão nos Cursos de Direito também cumprir, com viés norteador, a formação integral dos acadêmicos, através de uma educação construtiva e transformadora. Responsabilidade que pode ser entendida, inclusive, como uma questão de saúde pública.

O enfretamento da violência e do conflito envolve aspectos não só relativos ao Direito, mas que engloba variáveis distintas, o que, por si, exige um trabalho multidisciplinar, em atendimento ao que dispõe o art. 52, da Lei^o 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Além disso, como visto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 5/2.018), revisando a Resolução CNE/CES nº 9/2004, em consonância com a legislação nacional, igualmente reforçam a importância e a obrigatoriedade de se formar para a Cultura de Paz na área jurídica.

Nacionalmente, portanto, há um conjunto de leis – especialmente, a Lei de Mediação, o atual Código de Processo Civil e, agora, as novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Direito – que conduzem a necessidade de formar para a solução consensual dos conflitos, exigindo uma nova postura educacional.

Pensando essa realidade, apresenta-se aqui algumas sugestões de ações objetivando contribuir para a efetivação de educar para a Cultura de Paz, projetando não apenas na solução consensual, mas também na prevenção e na transformação do conflito.

Como ponto de partida, propõe-se a formação docente. O professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdo por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória é de fundamental importância quando se pensa um ensino de qualidade a toda a população, assumindo isso com a função social da escola.

No Direito o professor, via de regra, atua empiricamente, utiliza predominantemente a aula conferência, foca a sua atividade docente em si mesmo, utiliza a educação bancária, é individualista na sua atuação docente.

No processo de Educação para a Cultura de Paz a atitude do professor adquire tanta ou mais importância que os conceitos que se pretendem transmitir, observando que não é possível, portanto, educar para a Paz se não educando a partir da Paz.

Produtividade, coerência, espontaneidade, autonomia, tolerância, sensibilidade, empatia, postura cooperativa e dialógica, são características ressaltadas para a prática docente, em especial quando se intenciona educar para a Cultura de Paz.

Como possibilidades para viabilizar a formação docente do Direito, rumo a disseminação da Cultura de Paz, pode-se ter:

- a) formação inicial dos professores de Direito nos cursos de mestrado e doutorado, com investimento efetivo na formação pedagógica e multidisciplinar, em diálogo com outras áreas do saber, em especial a psicologia, a sociologia e a assistência social, com abordagem de conteúdos e metodologias que favoreçam o ensinar para a prevenção, composição e transformação do conflito;
- b) formação continuada dos professores de Direito (em serviço), igualmente com investimento efetivo na formação pedagógica e multidisciplinar, em diálogo com outras áreas do saber, em especial a psicologia, a sociologia e a assistência social, com abordagem de conteúdos e metodologias que favo-

reçam o ensinar para a prevenção, composição e transformação do conflito.

Além da importância primeira de formar o formador, outras ações poderão contribuir para o ensino e a disseminação da Cultura de Paz nos Cursos de Direito, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CES nº 5/2018:

- a) que todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos Cursos de Direito contemplem, de forma multidisciplinar, conteúdos e métodos de pacificação;
- b) de forma transversal, que os professores, em cada aula, em cada atividade, em cada avaliação, assumam o compromisso de motivar seus alunos para a pacificação. O mesmo ocorrendo com gestores, coordenadores e colaboradores em geral;
- c) a potencialização nos Núcleos de Práticas Jurídicas do ensino dos meios consensuais de composição de conflitos, de forma multidisciplinar, abrangendo a prevenção e a transformação, com integração do corpo docente, discente e comunidade;
- d) estímulo à criação de projetos de extensão dirigidos à Cultura de Paz, voltados à mediação e à conciliação, que poderão ser desenvolvidos em parceria com os Tribunais de Justiça, nos termos da Res. nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, com o Ministério Público, Defensoria Pública e demais órgãos públicos e privados afins, extensivos também a transformação dos conflitos penais, no contexto da justiça restaurativa;
- e) agregando valor diferencial, os Cursos de Direito poderão criar Programa institucional específico e interdisciplinar, congregando docentes e discentes de cursos de graduação e de programas de pós-graduação para desenvolverem, associadamente, projetos de ensino, de pesquisa e de extensão voltados à reflexão e ao diálogo sobre a Educação Jurídica para a Cultura de Paz, e que contribuam para o bem-estar geral e a melhoria da qualidade de vida de todos os atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB).
- BRASIL. **Lei nº 13.105/2015** (Código de Processo Civil).
- BRASIL. **Lei nº 13.140/2015** (Lei de Mediação).
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução nº 53/243/1999**.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES nº 9/2004**.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução nº 125/2010**.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES nº 5/2.018**.
- DELORS, Jacques; EUFRAZIO, José Carlos. A Comunidade de Base à Sociedade Mundial. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.
- KANT, Immanuel. **À paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- MORIN, Edgar. **Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise do Parecer CNE/CES nº 635/2018. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Educação e diversidade**: por uma formação jurídica plural e democrática. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 13-96. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_26_Educacao_e_Diversidade.pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI GRUBBA, Leilane Serratine (org.). **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre: Fi, 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.org/224leilane>. Acesso em: 27 jan. 2019.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em Paz**: por uma nova consciência, por uma nova educação. São Paulo: Gente, 1993.

A TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO JURÍDICA: DOS FRAGMENTOS À TOTALIDADE

João Virgílio Tagliavini¹

Maria Cristina Braga Tagliavini²

1 INTRODUÇÃO

O homem moderno deveria ser uma síntese dos caracteres que são tipicizados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci, que se tornou o homem coletivo, mesmo mantendo sua forte personalidade e originalidade individual³. (Paolo Nosella).

O objetivo deste trabalho não é o de descartar todo o conhecimento conquistado com a especialização científica na modernidade, de modo particular a nos séculos XVI a XVIII. Foi o método científico que, numa virada para o mundo empírico, produziu um avanço imensurável no campo do conhecimento do mundo e do homem, numa velocidade e quantidade jamais vistas. A ciência aplicada transformou-se em técnica que, em grande parte, aliviou a labuta do trabalho humano, terceirizando esforço bruto para as máquinas. O estudante de epistemologia, obviamente, ao exaltar as conquistas do saber científico especializado, não desconhece seus efeitos perversos contra a natureza, e, nela, também contra os seres humanos. Em abril de 2019, divulgou-se um relatório feito pelo Sistema de Informação de Vigilância da Qualidade da Água para Consumo Humano (Sisagua), do Ministério da Saúde, em parceria com outras entidades⁴, que revela a presença de vinte e sete agrotóxicos na água de um, em cada quatro municípios⁵. Já conhecemos os resultados disso, especialmente para o mundo

1 Doutor em Educação pela UFSCar, Mestre em Sociologia pela UNICAMP. Estágios de Pós-Doutorado em Educação/UNICAMP e Educação e Direito/FACULDADE DE DIREITO UFPE/FACULDADE DE DIREITO UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Professor Departamento de Educação e PPGE/UFSCar/SP. Membro da ABEDi e Líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Direito na Sociedade Brasileira Contemporânea” / UFSCar. Contato: joaofederal@gmail.com. Pode-se acessar um vídeo do autor sobre esse tema na Playlist de Vídeos, na Homepage do autor: www.educardireito.com.br.

2 Doutoranda em Educação na UFSCar, Mestre em Educação, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Direito. Diretora de Graduação do Centro Universitário Central Paulista – UNICEP/São Carlos, SP.

3 Na semana dos 500 anos da morte de Leonardo di Ser Piero da Vinci (02 de maio de 1519), neste texto sobre a transversalidade, presto uma homenagem ao gênio que, ao mesmo tempo, fora cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico. Com ele não havia fragmentação do conhecimento.

4 *Repórter Brasil*, Agência Pública e *Public Eye* (Suíça).

5 Os dados completos e comentados podem ser consultados em <https://apublica.org/2019/04/coquetel-com-27-agrototoxicos-foi-achado-na-agua-de-1-em-cada-4-municipios-consulte-o-seu/>, acessado em 19 de abril de 2019. Chamou-me a atenção que a minha terra, a “universitária” cidade de São Carlos (SP), faz parte dos vinte e cinco por cento de municípios com alta contaminação na água: a presença

animal, e, nele, para os seres humanos. Levantei essa questão no início, pois, no final, mostrarei a importância da transversalidade na educação e na vida.

2 LEONARDO DAVINCI, GALILEU GALILEI, E O CONHECIMENTO INTEGRADO

Na história do conhecimento e, em especial, da ciência e da técnica, poderíamos nos aprofundar nos saberes produzidos pelas comunidades tribais, pelos povos Incas, Maias, Astecas, pelos indígenas brasileiros, ou pelas civilizações da antiguidade, tais como Egito, Mesopotâmia, Índia, China, Judeia, Grécia, em que o conhecimento era holístico, integral, que não deixava de lado nem a dimensão sobrenatural, e, portanto, sem as especializações da ciência moderna. O primeiro grande sistematizador do conhecimento ocidental, ao qual devemos muito, foi o filósofo grego Aristóteles, que produziu a primeira grande classificação dos reinos animal, vegetal e mineral, sem deixar de lado os campos da ética, da lógica, astronomia etc. Também poderíamos nos aprofundar em Tomás de Aquino que, na idade média, sistematiza na teologia, então “rainha das ciências”, todo o conhecimento que organizava as relações naquela sociedade.

No entanto, num salto na história da ciência, nos concentramos em dois gênios do renascimento: Leonardo da Vinci (1452-1519) e Galileu Galilei (1564-1642). Apaixonados pelo conhecimento, visitamos os lugares e os museus desses dois renascentistas. Neles, a ciência ainda não está fragmentada. Eles são artistas, filósofos, teólogos, pesquisadores e conhecedores da matemática, física, astronomia etc. Da Vinci, especialmente, é, ainda, um grande inventor, criador de máquinas, e um precursor da aviação, com suas incríveis máquinas de voar. Para Antonio Gramsci, um povo deve reunir os saberes e as práticas de um engenheiro americano (todo o saber técnico e científico especializado), de um filósofo alemão (um conhecimento integrado que incluía o pensamento sistemático, profundo, radical, sobre o mundo, sobre o ser humano, também na sua dimensão ética) e de um político francês (um conhecimento que se vive e se pratica na polis, na perspectiva da práxis). E a escola, para o filósofo italiano, deveria dar conta dessas três dimensões.

Galileu Galilei, físico, matemático, astrônomo e filósofo, outro homem de espírito renascentista, representa a ligação dos saberes. “Meu caro, as minhas novas bombas d’água fazem mais milagre do que a sua ridícula trabalhadeira sobre-humana”⁶. Uma ciência, portanto, que se preocupa e se destina a amenizar a labuta do trabalho humano, uma contraposição à metafísica.

dos 27 agrotóxicos.

6 A Vida de Galileu, Bertold Brecht, in *Teatro Completo* (6), Paz e Terra, 3ª edição, Rio de Janeiro, 1991, p. 120.

3 MÉTODO CIENTÍFICO E FRAGMENTAÇÃO EM DISCIPLINAS⁷.

Francis Bacon⁸ (1561 – 1626), na Inglaterra, e René Descartes⁹ (1596 – 1650), na França, colocam as bases da ciência e da filosofia modernas, abrindo caminho para o conhecimento especializado que, com o tempo, levará à fragmentação do saber. Na escola, o antigo saber mais universal, mais integrado, é transformado, aos poucos, em conhecimento servido em pílulas, em matérias estanques, chamadas *disciplinas*.

A disciplinarização do conhecimento, seguindo o método científico, permitiu um avanço rápido do conjunto de saberes da humanidade. Abandonou-se a prática de um saber integrado, desenvolvido na antiguidade, na idade média e renascimento, em favor da especialização cada vez maior, tanto no momento da pesquisa, quanto no trabalho da exposição, do ensino dos saberes acumulados pela sociedade.

Para falar sobre disciplinaridade, multidisciplinaridade (pluridisciplinaridade), interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, inspirou-nos a arquitetura da cidade medieval de San Gimignano (Toscana, Itália), com suas muitas torres. Afirma-se que, para mostrar seu poderio, cada nobre proprietário se esforçava por elevar junto à sua moradia uma torre maior que a do seu vizinho, somando naquele espaço urbano protegido por muralhas, no seu auge, setenta e duas torres, das quais se conservam quatorze para a visita e deleite de seus turistas.

O conhecimento, desde Aristóteles até à metafísica tomista medieval, embora mais totalizante, desenvolveu-se numa torre, em andares cada vez mais altos, e, portanto, longe da realidade concreta de seu povo. A filosofia grega se concentrava nos interesses dos seus cidadãos, homens livres da aristocracia ateniense, sem conexão ou preocupação com os interesses da maioria da população, principalmente os escravos. O conhecimento metafísico se concentra no debate de conceitos abstratos entre si, longe do chão da produção material da existência. O conhecimento avança, mas circunscrito aos limites das torres.

Além disso, com o desenvolvimento do conhecimento científico, criou-se a ilusão da objetividade e da neutralidade axiológica completas. Objetividade e neutralidade criticadas por Nicolescu, no Manifesto da Transdisciplinaridade¹⁰:

No plano espiritual, as consequências do cientificismo também foram consideráveis. Um conhecimento digno deste nome só pode ser científico, ob-

7 Parte deste texto está publicada no capítulo 3 de *Aprender e Ensinar Direito*, João Virgílio Tagliavini, São Carlos, edição do Autor, 2013.

8 Especialmente com a obra *Novum Organum*, em que estabelece o método da pesquisa científica.

9 Principalmente no *Discurso do Método e Regras para a direção do espírito*, em que propõe as regras para uma nova filosofia e uma nova ciência.

10 Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf, acessado em 20 de abril de 2019.

jetivo. A única realidade digna deste nome era, naturalmente a realidade objetiva, regida por leis objetivas. Todo conhecimento, além do científico, foi afastado para o inferno da subjetividade, tolerado, no máximo, como ornamento, ou rejeitado com desprezo como fantasma, ilusão, regressão, produto da imaginação. A própria palavra “espiritualidade” tornou-se suspeita e seu uso foi praticamente abandonado.

Com o desenvolvimento das ciências na modernidade, amplia-se a especialização, cada área ocupando uma das torres, sem conversar entre si. Como consequência disso, surge, na modernidade, um ensino fragmentado, preso a cada uma das torres, sem diálogo entre si, sem encontros entre seus protagonistas. Isso gerou, nas escolas, as “grades curriculares”, em que os conteúdos passaram a ser ensinados de forma isolada, sem conexão. E, em muitos casos, conhecimentos abstratos, situados em andares superiores de cada uma das torres, cada vez mais distantes do cotidiano de seus moradores. É a disciplinarização do conhecimento e do ensino que, numa fase, fez crescer rapidamente o estoque de conhecimentos da humanidade, para depois se tornar barreira para o avanço do mesmo conhecimento, como aponta o mesmo Manifesto da Transdisciplinaridade:

Pois, hoje em dia, existem centenas de disciplinas. Como poderia um físico teórico de partículas dialogar seriamente com um neurofisiologista, um matemático com um poeta, um biólogo com um economista, um político com um especialista em informática, exceto sobre generalidades mais ou menos banais? E, no entanto, um verdadeiro líder deveria poder dialogar com todos ao mesmo tempo. A linguagem disciplinar é uma barreira.

Esse tipo de ciência e de ensino gerou um modelo de escola que Paulo Freire (1979: 38) chama de educação bancária, no seu famoso texto inserido em *Educação e Mudança*¹¹:

[...] mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. A consciência bancária “pensa que quanto mais se ensina mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.

4 MULTIDISCIPLINARIDADE

Na multidisciplinaridade, escolhe-se um tema que será tratado pelos estudiosos de cada uma das torres, mas sem conversas entre si, sem planejamento conjunto e sem projeto coletivo. No ensino do direito é uma práti-

¹¹ Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf, acessado em 23 de abril de 2019.

ca comum, quando, por exemplo, se propõe que os professores de diversas disciplinas tratem de um tema como direitos humanos ou direito ambiental. Na prática, cada um trabalha de forma fragmentada e, muitas vezes, até contraditória, sem que haja visão de conjunto da matéria. O proveito dessa prática tem se demonstrado muito ineficaz. No entanto, mesmo a multidisciplinaridade (pluridisciplinaridade) já se constitui num avanço, como se lê em Nicolescu, no Manifesto da Transdisciplinaridade:

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um algo a mais à disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém este “algo a mais” está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar.

5 INTERDISCIPLINARIDADE

Quando educadores descobrem que a fragmentação está fazendo mal à ciência e ao seu ensino, alguns descem das torres e se encontram na *Piazza del Duomo* de San Gimignano, para dialogarem sobre problemas que interessam às diversas ciências e, conseqüentemente, às diversas disciplinas, na educação dos estudantes. É o nascimento da interdisciplinaridade, que, por estar no chão, pode ter mais conexão com a realidade concreta, mas ainda de modo muito tímido, sem compromisso com sua transformação. Um risco da interdisciplinaridade é que ela também pode ser apenas escolástica, e realizar a conexão de conhecimentos abstratos, e, portanto, ainda metafísicos.

Ivani Fazenda (1994: 82) entende a interdisciplinaridade como:

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

É a superação da fase de taylorização da educação, que tem dado péssimos resultados, sem contar que o tempo que se propôs controlar foi perdido, porque a lógica da aprendizagem é diferente da lógica da produção da fábrica. Alunos não são peças para serem trabalhadas por professores/operários na esteira dos currículos na linha de montagem da Escola.

No entender de Roberto Aguiar,

[...] não há mais a juridicidade isolada, no mundo onde a informação é o poder e a interdisciplinaridade é uma necessidade. As normas jurídicas, em si mesmas consideradas, são vazias. É a sua interpretação ou sua derrogação por nova norma, que tem vida, e essa vida é dada por fatores transjurídicos de natureza social, política, econômica e cultural. Logo, se o advogado não conhecer de filosofia, de ciência política, da sociologia, dentre outras ciências, corre o risco de se tornar um reprodutor burocrático menor das interpretações dominantes relativas às normas jurídicas¹².

Um Projeto Pedagógico, que pretenda um mínimo de sucesso, necessita percorrer o caminho rumo à unidade do conhecimento, numa nova perspectiva epistemológica, dentro de uma proposta interdisciplinar, a partir de um trabalho junto ao corpo docente e discente, no sentido de se promover a integração das disciplinas por meio dos seus conteúdos, trabalhando temas comuns. A interdisciplinaridade poderá ser trabalhada de forma horizontal, nas disciplinas do mesmo ano, e de forma vertical, nas disciplinas dos cinco anos do curso.

Para o Manifesto de Nicolescu, a interdisciplinaridade se difere da pluridisciplinaridade por permitir o intercâmbio dos métodos, de uma disciplina para a outra, nos três graus de sua aplicação:

a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte informática. Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o big-bang disciplinar.

6 TRANSDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade se expande na transdisciplinaridade. Práticas novas, termos novos que carecem de mais estudos e de uma definição mais clara

12 Citado por Horácio Wanderlei RODRIGUES, em *Ensino jurídico e direito alternativo*, 180.

sobre o seu sentido. Nessa abordagem metodológica, entende-se que, para compreender o ser humano numa realidade tão complexa, quanto a contemporânea, as ciências e as disciplinas, isoladas não são mais suficientes. Assim como também não é mais viável alimentar a crença em verdades absolutas, nem no domínio de uma disciplina sobre as outras. Edgar Morin, na França, propõe a “religação dos saberes”¹³, numa visão mais complexa, que possibilite compreender a interação dos homens entre si, de todos os homens, e do universo com o ser humano, numa perspectiva ética. O físico Romeno, Barasab Nicolescu, no “Manifesto da Transdisciplinaridade”¹⁴, enfatiza que esse paradigma de conhecimento não suprime o conhecimento produzido pelas ciências particulares:

Embora reconhecendo o caráter radicalmente distinto da transdisciplinaridade em relação à disciplinaridade, à pluridisciplinaridade [multidisciplinaridade] e à interdisciplinaridade, seria extremamente perigoso absolutizar esta distinção, pois neste caso a transdisciplinaridade seria esvaziada de todo seu conteúdo e sua eficácia na ação reduzida a nada.

No Manifesto assim se define a transdisciplinaridade:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Mas, ao enfatizar a necessidade do conhecimento levar em conta outras dimensões da realidade do ser humano, que o método científico abandonou há muito tempo, Nicolescu assim conclui o Manifesto:

O caráter complementar das abordagens disciplinar, pluridisciplinar [multidisciplinar], interdisciplinar e transdisciplinar é evidenciado de maneira fulgurante, por exemplo, no acompanhamento dos agonizantes. Esta atitude relativamente nova de nossa civilização é extremamente importante, pois, reconhecendo o papel de nossa morte em nossa vida, descobrimos dimensões insuspeitas da própria vida. O acompanhamento dos agonizantes não pode dispensar uma pesquisa transdisciplinar, na medida em que a compreensão do mundo presente passa pela compreensão do sentido de nossa vida e do sentido de nossa morte neste mundo que é o nosso.

Voltando a San Giminiano, a transdisciplinaridade só se torna possível a partir da conversa interdisciplinar nas escadarias da *Piazza del Duomo*, acrescentando outras dimensões, valores, crenças dos seus habitantes, como, por exemplo, a religiosidade representada pela igreja Basílica de Nossa Senhora da Assunção e do padroeiro São Giminiano, que dá nome ao local. A experiência transdisciplinar evoca a obra do escritor italiano, Dino Buzzati, autor do famo-

13 A “religação dos saberes” foi um projeto coordenado por Edgar Morin, a pedido do Ministério da Educação da França.

14 Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf, acessado em 20 de abril de 2019.

so romance *O deserto dos Tártaros*, que passa sua vida numa busca obstinada, um diálogo permanente com o “Outro”, o transcendental, que é percebido, que é sentido como uma dimensão “inefável”, mas que não deixa de ser real, como alguém que, no final da vida, olha para a porta de saída e diz: atrás da porta deve existir alguém, eu gostaria de crer nisso firmemente, mas não consigo crer e afirmar¹⁵. Como um bom observador da realidade, o jornalista escritor sabe que não é possível conhecer a realidade sem levar em conta as crenças e valores que orientam a vida de tantos seres humanos. Só na perspectiva transdisciplinar será possível captar essa realidade mais ampla.

7 TRANSVERSALIDADE

Só num quadro de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, é possível migrar para a transversalidade. Pois na prática disciplinar, do isolamento nas torres de San Giminiano, não é possível romper as muralhas do isolamento em que se converteram os conhecimentos científicos.

Segundo Araújo (1997: 9-17), na apresentação da edição brasileira da obra espanhola *Temas transversais em Educação*¹⁶, diz que é preciso:

[...] aprofundar um pouco o conceito de transversalidade que começa a impregnar o cotidiano dos educadores brasileiros e o de abordar as implicações que essa proposta traz para a construção de **uma nova realidade educacional, mais voltada para os interesses reais de nossa sociedade e cultura** [...] A discussão a respeito dos temas transversais na Educação surge de questionamentos realizados por alguns grupos politicamente organizados em vários países sobre **qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada e sobre quais devem ser os conteúdos abordados nessa escola** (grifos nossos).

Podemos estabelecer a década de 1980, como o surgimento da discussão dos temas transversais na educação, pois estarão presentes na Reforma da Educação Espanhola de 1989.

No Brasil, desde 1995, o Ministério da Educação, começou a promover um debate nacional, com o fim de formular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no qual, ainda segundo Araújo:

A equipe encarregada pelo MEC de coordenar a discussão propôs, em minha opinião, como maior inovação [para os PCNs] na estrutura curricular brasileira, a inclusão de um núcleo de conteúdos, ou temas reunidos sob a denominação geral de “Convívio Social e Ética”, em que a *ética, a plura-*

15 Diferente do ateu, que diz, com certeza, não existir nada depois da porta; ou do agnóstico que afirma ser impossível saber se existe; e do crente que afirma a existência do “Outro”, com toda certeza, e condena quem não crê. A experiência de Dino Buzzati foi captada e apresentada por Lucia Bellaspiga, no livro *“Dio che non existi, ti prego”*: Dino Buzzati, la fatica di credere. Milano, It.: Ancora Editrice, 2006. Como diz o professor Paolo Nosella, a academia precisa ter a coragem de discutir a metafísica, de fazer o debate da fé.

16 Maria Dolores BUSQUETS e outros: *Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997, pp.9-17.

lidade cultural, o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual devem passar a ser trabalhados nas escolas **transversalmente aos conteúdos tradicionais**. Com a inclusão desses temas na estrutura curricular das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, conforme previsto no documento elaborado pela equipe do MEC, pretende-se: **o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social**. [...] fonte auxiliar para as reflexões das pessoas de fato interessadas na busca de novos caminhos que visem transformar a escola e a sociedade.

Os PCNs davam muita importância, por exemplo, ao debate sobre **orientação sexual e questões de gênero**:

Por exemplo, na área de Ciências Naturais, ao ensinar sobre o corpo humano, incluem-se os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e do feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da **diferença de gênero** (conteúdo de **Orientação Sexual**) e do **respeito à diferença** (conteúdo de **Ética**). (Grifo nosso)

Os PCNs foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se completou com a homologação, em 14 de dezembro de 2018, da BNCC do Ensino Médio. Os temas transversais continuam na BNCC, apresentados já na sua introdução:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de **temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora**. (grifo nosso)

E, a seguir, elenca os temas, já previstos na legislação educacional brasileira:

Entre esses temas, destacam-se: **direitos da criança e do adolescente** (Lei nº 8.069/1990), **educação para o trânsito** (Lei nº 9.503/1997), **educação ambiental** (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), **educação alimentar e nutricional** (Lei nº 11.947/2009), **processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso** (Lei nº 10.741/2003), **educação em direitos humanos** (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), **educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena** (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como **saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são **contempladas em habilidades dos componentes curriculares**, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, **tratá-las de forma contextualizada**.

A LDB (lei 9.394/1996) ainda prevê a inclusão de outros temas transversais, como o estudo sobre os símbolos nacionais, no ensino fundamental (§ 6º do artigo 32); conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente (§ 9º do artigo 26).

Na BNCC, atendendo à onda conservadora que se instalou no país, e num combate ao que se intitulou de “ideologia de gênero”, retiraram-se da Base, segundo nosso ponto de vista, equivocadamente, os temas transversais de **orientação sexual, diferenças de gênero e respeito à diferença**. Certamente voltarão num futuro breve, ou, em muitas escolas, não deixarão de ser trabalhados, uma vez que há abertura para inclusão de temas não contemplados. Isso se insere no preceito constitucional da *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*, prevista no inciso II do Artigo 206 da CF.

8 TEMAS TRANSVERSAIS NAS DIRETRIZES DO DIREITO

O tema da transversalidade, que nasceu na Educação Básica, migrou também para o Ensino Superior, e, no caso das Diretrizes Curriculares do Direito, apareceu, pela primeira vez¹⁷, na Resolução atualmente em vigor:

O PPC deve prever ainda as formas de **tratamento transversal** dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as **políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena**, entre outras. (Art. 2º- § 4º, Resolução CNE/CES: nº 5, 17 de dezembro de 2018).

Como as Diretrizes Curriculares do Direito, ao contrário da BNCC, incluem as políticas de gênero e abrem a porta para outros temas, é possível, e faz-se necessário trabalhar também as questões de orientação sexual e respeito à diversidade, o que será muito útil ao futuro bacharel em direito, pois não se pode desconhecer a realidade social e cultural, cujos pleitos e conflitos desaguarão, muitas vezes, nos tribunais. Impossível, em tais temas, fazer o papel do avestruz, como se diz no senso comum.

O Decreto Presidencial 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, que parece não ter sido revogado ainda, propõe como Objetivo Estratégico V, a garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, tendo como uma de suas ações programáticas:

Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social¹⁸.

17 Na Resolução 9/2004, o termo “transversais” aparece uma única vez, no caput do artigo 8º, relacionando-o tão somente às atividades complementares.

18 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm, aces-

Podemos tomar, como exemplo, o tema transversal, previsto na Resolução 5/2018, *Educação em direitos humanos*. É preciso, em primeiro lugar, superar a tentação da simples **multidisciplinaridade** na abordagem do tema. Numa prática muito adotada, o coordenador solicita que todos ou diversos professores trabalhem o tema nas suas disciplinas, e isso será feito de modo fragmentado, estanque, sem que docentes ou disciplinas conversem entre si, num planejamento integrado. Os objetivos são múltiplos (um para cada disciplina), e não há cooperação entre si. Pode-se dizer que há uma justaposição de conteúdos nas disciplinas. Por fim, nem o estudante consegue perceber ou fazer a ligação dos conteúdos trabalhados disciplinarmente. Nesse caso, trata-se apenas de um acréscimo no conhecimento enciclopédico, de um direito positivado, pulverizado pelas disciplinas.

O segundo modelo, um pouco mais adequado, será o do tratamento **interdisciplinar** do tema *educação em direitos humanos*. Há planejamento conjunto do assunto, seu conteúdo, metodologia, objetivos, etc. Os direitos humanos, compreendidos de forma global, são trabalhados, nas diversas disciplinas, cada uma com sua especificidade, mas sem perder a integralidade do tema. A sociologia e a história, por exemplo, fazem a leitura do mundo, e, a partir dos problemas e questionamentos levantados, o estudo passa a ser trabalhado pelo professor de direito constitucional, que insere o tema no âmbito dos *Direitos Fundamentais*¹⁹, cujas repercussões no interior do direito civil e direito penal, serão trabalhados, também de forma integrada, levando em conta o já estudado nas outras disciplinas. A questão do direito à vida, por exemplo, perpassa as diversas disciplinas, com um dos direitos humanos, com suas repercussões nos diversos ramos do ordenamento jurídico. A palavra chave na interdisciplinaridade, é a cooperação. As disciplinas e os docentes conversam entre si, e se faz um trabalho pedagógico integrado, de modo que os estudantes se envolvam com o tema, compreendendo melhor o conjunto do trabalho desenvolvido. Seu objetivo e seu resultado será uma ampliação do conhecimento interdisciplinar da matéria. E o estudante, a partir desse estudo, compreenderá o tema dos direitos humanos de forma mais global, sem sair do campo do ordenamento jurídico.

Na **transdisciplinaridade**, modelo de ensino mais complexo, o tema extrapola o campo meramente cognitivo, e incorpora outras dimensões, como o mundo dos valores, da sensibilidade, da espiritualidade. O tema dos direitos humanos será trabalhado na sua integralidade, considerando também os conceitos de dignidade da pessoa humana, definição de ser humano, utopias do ser humano, nas dimensões material e espiritual, natural e sobrenatural, na

sado em 16 de abril de 2019.

19 Em algumas constituições, os direitos e garantias fundamentais, previstos no Título II de nossa Constituição, recebem o título de Direitos Humanos.

condição material da existência e na religiosidade²⁰. Pode-se dizer que entra em cena uma dimensão holística da educação. Nessa modalidade, docentes e estudantes trabalham juntos em projetos mais permanentes, de longa duração²¹.

Já, um tratamento **transversal** do tema dos direitos humanos tem como ponto de partida, não apenas a dimensão cognitiva ou afetiva, mas a realidade concreta, em que os direitos humanos são respeitados ou negados. O planejamento é mais complexo, partindo do que Paulo Freire chama de “leitura do mundo”, de reconhecimento das relações concretas da existência. “Direitos Humanos” não é uma expressão abstrata, metafísica, descolada do cotidiano da existência dos homens reais. O estudo da história, da sociologia, da economia, etc, dão uma dimensão mais realista do respeito ou da negação dos direitos humanos em nossa sociedade. No direito à educação, por exemplo, não se fala de cotas de maneira abstrata, discutindo outros conceitos (que também podem ser trabalhados numa ótica metafísica) como isonomia e meritocracia. Pode-se partir da existência concreta dos seres humanos africanos, escravizados no Brasil, durante quase quatrocentos anos e que foram, sistematicamente, aliados da escola, como projeto da elite branca. Debate-se com os estudantes o parágrafo 3º do artigo 69, Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854²², que proíbe, aos escravos, a matrícula e a frequência às escolas públicas. Conhecer os obstáculos impostos a Luiz Gama, e sua luta para estudar direito, uma vez impedido de cursar o Direito no Largo de São Francisco, em São Paulo, frequentado e dirigido por escravocratas, também auxilia na compreensão no tema de maneira mais completa. A trajetória desse grande personagem da história da resistência à escravidão no Brasil, está retratada em livro de Nelson Câmara, “Luiz Gama: O advogado dos escravos”. Ainda numa dimensão histórico-social, estuda-se em que situação ficaram os negros libertos pela Lei Áurea. Em São Carlos foi lançado em 2018, pela Fundação Pró-Memória, o livro “*Da senzala para onde?: negros e negras no pós-abolição em São Carlos (1880-1910)*”, de autoria de Joana D’Arc de Oliveira, que *analisa a participação de homens e mulheres negros no processo de desmonte da escravidão e de conquista da liberdade antes da Abolição e no pós-abolição no município de São Carlos-SP*²³. O trabalho continua com os estudos sobre a discriminação que seres humanos negros sofrem na sociedade atual, e sobre suas lutas de emancipação. As diversas áreas do direito serão compreendidas, de forma encarnada com essa realidade.

Não é possível trabalhar com eficácia os temas transversais, se os cursos

20 Não é preciso ser teísta ou crente para levar em conta a religiosidade, presente em todos os povos.

21 Pode-se aprofundar essa metodologia em D’AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. 2a. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

22 É a conhecida Reforma Couto Ferraz. A redação original desse decreto encontra-se em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>, acessado em 15 de abril de 2019.

23 Disponível em <https://www.radiosanca.com.br/2018/11/30/fundacao-pro-memoria-faz-lancamento-de-livro-sobre-os-negros-em-sao-carlos/>. Antes que se diga: *Eu não tenho nenhuma dívida com os afrodescendentes, eu não escravizei ninguém*, é preciso conhecer a história.

de direito continuarem fixados no modo tradicional da aula magistral expositiva. Nesse ponto, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito são coerentes ao proporem as “Metodologias Ativas de Aprendizagem”²⁴, o que pode ser realizado de inúmeras maneiras:

1. Project Based Learning (aprendizagem baseada em projetos)
2. Flipped Classroom (sala de aula invertida)
3. Team-based learning (aprendizagem em equipe ou em grupo)
4. Peer instruction (aprendizagem com os pares)
5. Teaching Case *ou* Case Method (aprendizagem pelo estudo de caso)
6. Think-pair-share (pensar sozinho; em duplas, compartilhar)
7. Problem based learning (PBL – aprendizagem baseada em problemas)
8. Blended learning (aprendizagem híbrida, presencial e a distância)
9. m-learning (aprendizagem com mobilidade)
10. Dramatização
11. Fish Bowl: (aquário da aprendizagem)
12. Júri Simulado
13. Mapas conceituais
14. Design thinking
15. *Games* na escola: educação lúdica
16. Brainstorming: (tempestade de ideias)
17. Grupo de Verbalização e Grupo de Observação: GV-GO
18. Problemática
19. Lousa digital: equipamento auxiliar nas Metodologias Ativas²⁵

9 CONCLUSÃO

É preciso passar um “defrag”²⁶ no ensino jurídico, que está, como numa memória de computador, cheio de buracos. O pintor espanhol Franscesco Goya tem um quadro em que está escrito: *O sono da razão cria monstros*. Outro artista espanhol, Salvador Dali, torna essa ideia bem plástica numa *Vênus de Milo*, cheia de gavetas. Um dos monstros criados pelo sono de uma razão instrumentalizada, no cientificismo moderno, foi a fragmentação do conhecimento,

24 No inciso VI, do parágrafo 1º do artigo 2º da Resolução 5 CNE/CES/2018 estão propostas as metodologias ativas de aprendizagem, expressão que aparece pela primeira vez numa diretriz curricular do ensino de Direito, como um dos elementos estruturais que devem estar presentes no PPC: VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas.

25 Essas metodologias estão minuciosamente definidas e com exemplos de implantação, em artigo dos autores, intitulado: *Metodologias ativas de aprendizagem: a ousadia de avançar com qualidade*, João Virgílio Tagliavini e Maria Cristina Braga Tagliavini, inédito. Para ter acesso, basta solicitar o envio aos autores: joaofederal@gmail.com

26 Na linguagem da informática, “defrag” é utilizado para compactar a memória do computador. Cada vez que gravamos ou deletamos um arquivo ou parte dele, a memória vai ficando cheia de buracos, de lacunas. Para tornar as pesquisas mais rápidas, como na arrumação de uma estante, é preciso eliminar os buracos e compactar os arquivos, pelo defrag, desfragmentando a memória. É disso que precisa o ensino jurídico.

colocado em gavetinhas e arquivos estanques, nos “pontos”, nos programas de disciplina e na cabeça dos estudantes. Ter a ousadia de enfrentar esses monstros é o início da recuperação da Educação em Geral e do Ensino Jurídico, em particular. O aluno que pega uma grade curricular, com os respectivos conteúdos programáticos, além do desinteresse, poderá ficar logo apavorado. A lista de pontos a serem abordados será, em geral, cópia dos índices dos livros de doutrina ou a divisão dos próprios códigos. O sub sub sub faz mergulhar no poço da especialização do ponto quase insignificante que faz perder a capacidade de ver a totalidade, de enxergar o complexo.

Ao criticar o exagero das especializações, D’Ambrosio fala do oftalmologista do olho direito, incapaz de detectar uma miopia no olho esquerdo e do matemático que, ao iniciar sua conferência, diz que somente dois outros colegas em todo o mundo poderiam entender o que ele vai falar.

O Poeta Carlos Drummond de Andrade afirma: *Dá-me uma universidade e eu te darei uma visão compartimentada do universo*. Isso tudo se deve à Metodologia Científica que ensina que, para que se possa estudar determinado fenômeno, precisa-se separá-lo do todo, mediante análise, segundo o método cartesiano²⁷. Ou seja, promove-se a análise, que é a divisão do objeto do conhecimento, com o objetivo de melhor compreendê-lo. Após, opera-se a síntese, isto é, a recomposição do todo decomposto pela análise. Mas, o que foi separado, continuará irremediavelmente dividido. As disciplinas ergueram fronteiras, muralhas, barricadas muito altas, construíram cidadelas no alto dos morros e contrataram vigias para não permitir invasões de campo, segmentando objetos e pessoas, realidade e cientistas.

Assim aconteceu também com o Direito e com o Ensino Jurídico que caminhou no sentido da “descontextualização”, negando todo pluralismo jurídico, do “dogmatismo”, excluindo as contradições e preservando os processos unívocos de seu pensamento constitutivo, e a “unidisciplinaridade”, exclusividade de um modo de conhecer, – demonstrando o impasse crítico a que chegou o modelo central de ensino jurídico e o esgotamento paradigmático de sua matriz positivista e formalista.

O currículo integrado supera a fragmentação uma vez que, nas Diretrizes Curriculares as “disciplinas” são reunidas em conteúdos e atividades que atendam às perspectivas de formação geral, técnico-jurídica e prático profissional, fazendo recair a importância sobre a totalidade do conhecimento. O corpo docente é convidado a lançar um olhar além de sua disciplina para integrar-se com os seus colegas na formação dos estudantes. Não é mais possível, nessa nova ótica

27 A obra que deu origem a essa metodologia é o *Discurso do Método*, de René Descartes, século XVII, França.

pedagógica, o trabalho individual, competitivo, de um professor isolado²⁸.

Não há unidisciplinaridade, nem é mais possível existir apenas a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade. O currículo não é composto de disciplinas justapostas mecanicamente, mas de conteúdos programáticos incorporados na organização das “disciplinas” sob a forma de uma teia organicamente construída. A eficácia do Projeto Pedagógico do ensino jurídico renovado dependerá da compreensão e da inserção do corpo docente nessa organicidade. Para quem tiver a coragem de ousar a mudança, sua implantação deverá ser prudentemente progressiva, e seu sucesso dependerá de um longo, profundo e fecundo trabalho de formação docente permanente na ação, no exercício da profissão.

Voltando ao início do texto, na ausência de uma visão transversal da ciência, é possível continuar ingerindo agrotóxicos na água, ou nos alimentos, respirar um ar poluído, sem questionar seus malefícios para a saúde, a vida e a felicidade dos seres humanos.

A transversalidade derruba as muralhas de San Giminiano ou abre suas portas para a entrada dos problemas, questionamentos, angústias, conhecimentos e utopias dos servos e escravos entregues às labutas para a produção material de alimentos e serviços, nos campos ao redor do pequeno burgo. Os servos e a própria realidade se beneficiam dos conhecimentos teóricos, modificando-os, ao mesmo tempo, numa relação dialética teoria e prática.

Não dá para concluir este artigo sem dizer que o Método proposto por Marx²⁹ é uma maneira de realizar a transversalidade na pesquisa e no ensino. O método aí propõe uma nova concepção da **relação entre teoria e prática** na perspectiva daquilo que se pode chamar de *práxis educativa*. Teoria e prática não se constituem em momentos estanques e dicotômicos na realidade; são os dois lados de um mesmo bastão. Para Dermeval Saviani (2008: p. 125ss), há dois grandes movimentos no universo do conhecimento: o primeiro é o da lógica formal, que para no momento analítico e, portanto, abstrato; o segundo se dá quando o pensamento se propõe a apropriar-se da realidade concreta que, sendo *síntese de múltiplas determinações e ricas relações*, é unidade na diversidade, algo complexo que articula elementos opostos. O método dialético não estaciona na formulação do conceito (abstrato); ele percorre também o caminho inverso, recompondo os elementos identificados, rearticulando-os no *todo*, de modo a perceber e explicitar suas relações. Passa-se, portanto, de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado, chegando, pela mediação da análise a uma visão sintética, articulada e concreta, um conhecimento, po-

28 Numa reunião de professores da UNESP, um professor dizia que a dispersão geográfica dos seus campi distanciava os pesquisadores e os isolava. Um docente fez uma observação: “O que isola é a atitude de cada professor. Eu não conheço os colegas que dão aula na mesma que turma que eu!”.

29 *O Método da Economia Política*, disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1857/mes/metodo.htm>, acessado em 22 de abril de 2019.

rém, sempre provisório, pois o movimento dialético continua. A lógica dialética é a lógica dos conteúdos que só faz sentido se partir da prática social e a ela retornar, para recomeçar o ciclo do conhecimento e da transformação da realidade. Saviani (2008, pg. 130), ao desenvolver um mapa conceitual, explica que, entre a *Prática Social 1* (ponto de partida) e a *Prática Social 2* (ponto de chegada, para nova partida), há os momentos intermediários da *problematização*, *instrumentação* e *catarse*: a *problematização* implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; a *instrumentação* é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão, a solução e aprofundamento dos problemas levantados ou detectados na prática social; a *catarse* é a incorporação dos elementos constitutivos da aprendizagem na própria vida dos estudantes.

A transversalidade é, pois, condição para o trânsito da fragmentação do conhecimento para a totalidade concreta, transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS

- BRECHT, Bertold. Vida de Galileu, in **Teatro Completo** (6). 3ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em Educação**: bases para uma formação integral. Trad. São Paulo: Ática, 1997.
- CÂMARA, Nelson. **Luiz Gama**: o advogado dos escravos. 2ª ed. São Paulo: Lettera.doc, 2010.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2ª. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa, Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.
- OLIVEIRA, Joana D'Arc de. **Da senzala para onde?** Negros e negras no pós-abolição em São Carlos (1880-1910). São Carlos: Fundação Pró-Memória, 2018.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)
- TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e Ensinar Direito**. São Carlos: edição do Autor, 2013.

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO E AS ATIVIDADES CULTURAIS, TRANSDISCIPLINARES E INOVADORAS: O CINELAW COMO ESTUDO DE CASO

Leilane Serratine Grubba¹

1 INTRODUÇÃO

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 5, de dezembro de 2018, buscaram realizar uma reforma curricular que combinasse a ênfase ao conhecimento técnico, teórico, prático e humanístico, não excetuando interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos.

Horácio Wanderlei Rodrigues sugere a necessidade de uma análise crítica a respeito do texto das novas DCNs, visto que propostas de reformas, em geral, decorrem da crença no currículo como o grande vilão da educação jurídica, cujos problemas poderiam ser solucionados por meio de “um novo conjunto normativo e de uma nova estrutura curricular” (2018, p. 17).

Apesar de mudanças e reformas, inclusive curriculares, guardarem um importante aspecto simbólico ao criar uma expectativa positiva, afirma Horácio (*no prelo*, p. 5), a “pretensão de corrigir o Ensino do Direito mediante a simples alteração da matriz curricular do curso é equivocada. A introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não é capaz, isoladamente, de solucionar problemas de percepção e de compreensão da realidade” (2018, p. 17). Por isso, o autor buscou realizar a mencionada análise crítica das novas DCNs de 2018, por meio do exame do Parecer CNE/CES nº 635/2018.

Partindo da análise efetuada por Horácio sobre as novas DCNs e dialogando especialmente com a Resolução CNE/CES nº 5/2018 e com o Parecer CNE/CES nº 635/2018, este texto tem por objeto as atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, previstas no âmbito das denominadas Atividades

1 Doutora e Mestre em Direito (UFSC). Mestranda Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFFS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito do Complexo de Ensino Superior Meridional (IMED). Professora da Escola de Direito do Complexo de Ensino Superior Meridional (IMED). Pesquisadora da Fundação Meridional. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Pesquisadora Coordenadora do Projeto de Pesquisa FUNDDIH – Fundamentos e Dimensões dos Direitos Humanos (IMED/CNPq). Pesquisadora Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão CineLaw – Cinema, Direitos Humanos e Sociedade: vias para o empoderamento (CNPq/IMED/IIDH/YHRB). Atualmente, pesquisa em Direitos Humanos, Desenvolvimento Humano, Gênero e *Film Studies*.

Complementares Curriculares (ACs). Tenho por objetivo apresentar o Cinelaw como um exemplo de caso concreto e como uma possibilidade inovadora para o Ensino do Direito, bem como para a concretização das novas DCNs de 2018.

Busco introduzir o Cinelaw² como um caso para demonstrar a possibilidade efetiva de intersecção entre ensino, pesquisa, extensão, iniciação científica, assim como a promoção de atividades acadêmicas complementares que sejam culturais, transdisciplinares e inovadoras, que além de possibilitar o ensino jurídico para acadêmicos de Direito, possibilitem uma aproximação entre academia e sociedade, cumprindo com a função social do Direito e gerando bem-estar social.

Metodologicamente, na próxima seção, introduzirei a ideia de atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, presente nas novas DCNs de 2018. Sequencialmente, apresentarei o Cinelaw e argumentarei teoricamente o porquê de o cinema ser um facilitador do ensino-aprendizagem em Direito, suscetível de ser utilizado tanto como ferramenta para o ensino, quanto para a pesquisa e para a extensão. Por fim, utilizarei o Cinelaw como caso concreto para argumentar a possibilidade de cumprimento das novas DCNs, especialmente no que se refere à intersecção entre ensino, pesquisa e extensão, assim como para o cumprimento das atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras (ACs).

2 ATIVIDADES CULTURAIS, TRANSDISCIPLINARES E INOVADORAS

A exigência das atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras no Ensino do Direito encontra-se disposta no Parecer CNE/CES nº 635/2018 e na Resolução CNE/CES nº 5/2018, fazendo parte do objetivo das DCNs de ajustar a estrutura dos cursos de Direito à atualidade brasileira e mundial, considerando o desenvolvimento da sociedade, bem como o interesse social e econômico dos egressos, a produção do conhecimento e o bem-estar social.

Assim, no que se refere ao Projeto Pedagógico, à Matriz Curricular e à organização da estrutura do curso, o Parecer aponta para a necessidade de se contemplar o tratamento **“transversal dos conteúdos exigidos nas diretrizes nacionais** tais como as políticas de educação ambiental; a educação em direitos humanos; a educação para a terceira idade; a educação em políticas de gênero; a educação das relações étnico-raciais; e histórias e culturas afro-brasileira, afri-

2 O Projeto Cinelaw, com cadastro no Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq sob o nome “Cinema, Direitos Humanos e Sociedade: vias para o Empoderamento”, é vinculado à Faculdade Meridional (IMED) e liderado pela autora que subscreve este texto. Funciona, desde o seu início em 2017, como Grupo de Pesquisa e Extensão, promovendo por meio da interação entre ensino, pesquisa e extensão as atividades complementares curriculares (ACs), pensadas para o aprimoramento da educação geral dos acadêmicos de Direito, assim como para uma maior aproximação entre a academia e a comunidade da região de Passo Fundo/RS.

cana e indígena, entre outras” (CNE/CES, 2018, p. 11. Grifo meu).

Ainda, ao abordar as atividades complementares, afirma, o Parecer, o necessário “**estímulo a atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras [que] enriquecem a formação geral do estudante**” (2018, p. 15. Grifo meu), deixando de sugerir, contudo, um rol de atividades, mas afirmando que o estudante deve ter a liberdade de escolha de tais atividades, respeitadas as normas institucionais de cada curso. É a redação do artigo dada pelo Resolução CNE/CES nº 5/2018:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso. (CNE/CES, 2018).

A exigência das mencionadas atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras é reiterada na Resolução CNE/CES nº 5/2018, que instituiu as novas DCNs em 17 de dezembro de 2018, no seu artigo segundo, que trata do Projeto Pedagógico (PCC), inciso IV, dentro das chamadas atividades complementares.

Se busca, com tal exigência de atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a concretização do perfil do graduando almejado, disposto no artigo terceiro da Resolução nº 5/2018, com sólida formação geral e humanística, capacidade de análise, argumentação e interpretação, domínio de conceitos e da terminologia do Direito; e, dentre outras, a capacidade de visão crítica. Além disso, conforme o artigo quarto, inciso décimo, o Ensino do Direito deve formar um egresso que aceite a diversidade e o pluralismo cultural, assim como deve desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (inciso XIV).

As Atividades Complementares são, portanto, componentes curriculares que buscam complementar a formação do estudante, acrescentando “elementos aos conteúdos e competências trabalhados nos demais componentes curriculares”, dentro ou fora do ambiente acadêmico (RODRIGUES, 2019, p. 164).

Assim, por um lado, as novas DCNs avançam ao dispor sobre a necessidade de as ACs estimularem as atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, conforme a redação do artigo oitavo do Parecer. Por outro lado, segundo Horácio Wanderlei Rodrigues (2018, p. 37), a importância da redação dada pelas novas DCNs não corrigiram o problema do abandono pedagógico

referente às ACs, que na prática acabam se reduzindo à mera formalidade do cumprimento da carga horária. Para o autor mencionado, justificam-se as Atividades Complementares apenas quando pertencentes a um Projeto Pedagógico de Curso, com diálogo efetivo com os conteúdos e competências previstas.

Por consequência, diante de uma apreciação crítica do texto das novas DCNs, assim como dialogando com a análise apresentada por Horácio, o texto aqui desenvolvido objetiva apresentar o Cinelaw, projeto pensado a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão, como possibilidade de articulação de atividades complementares curriculares que permita a efetivação de atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras; bem como a integração entre docentes, discentes e comunidade.

3 CINELAW: SURGIMENTO E JUSTIFICATIVA PARA PESQUISA E EXTENSÃO EM DIREITO E CINEMA

O Cinelaw, enquanto Projeto de Pesquisa e Extensão, pensado e desenvolvido pela autora deste texto, foi criado no início de 2017 e é vinculado à Faculdade Meridional (IMED) em Passo Fundo. Com cadastro no Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq sob o nome Cinema, Direitos Humanos e Sociedade: vias para o Empoderamento, o Projeto atualmente conta com uma rede de pesquisadores internacionais e nacionais vinculados a diferentes Universidades e Faculdades, além da participação de acadêmicos do Mestrado e Graduação em Direito da IMED e acadêmicos da graduação em Psicologia da IMED.

Antes da criação do Cinelaw, o desafio foi o de pensar a possibilidade de um Projeto que abarcasse quatro necessidades diferentes, sendo elas:

- a) a interação entre pesquisa acadêmica e extensão³;
- b) a desenvolvimento de uma forma de ensinar o Direito que estimulasse a vontade de aprendizagem e que pudesse ser utilizada na pesquisa, em sala de aula e no ambiente extraclasse, bem como em eventos de extensão;
- c) a concepção de um Projeto apropriado para a pesquisa a nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, ao mesmo tempo, apto ao início da vida acadêmica de estudantes da graduação em Direito, pensando na interação entre pesquisa e iniciação científica⁴;
- d) o desenvolvimento de um Projeto apto a promover, por meio de atividades complementares curriculares, eventos culturais e educativos em ambiente extraclasse, por meio da interação entre pesquisa e extensão, e que propiciasse não apenas o aprimoramento da formação educacional dos acadêmicos, mas igualmente a aproximação da comunidade de Passo Fundo

3 Conforme o Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2, parágrafo terceiro, as atividades de ensino devem estar articuladas às atividades de extensão e iniciação a pesquisa.

4 Importante mencionar que, conforme redação dada pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, no artigo segundo, parágrafo segundo, é importante a articulação do ensino continuado entre graduação e pós-graduação.

aos conhecimentos produzidos na academia, assim como o diálogo com a comunidade e seus variados saberes, visando a troca do conhecimento.

Diante dessas quatro necessidades, se começou a pensar nos pioneiros e atuais Projetos que envolvem o Direito e a cultura, como:

- a) Direito e Literatura⁵;
- b) Direito e Arte⁶;
- c) Direito e Mídia⁷;
- d) Direito e Cinema⁸.

Apesar da importância atual e histórica dos projetos analisados à época da criação do grupo, a escolha pelo cinema, enquanto elemento temático constitutivo do projeto, ocorreu por três motivos ou hipóteses principais, sendo elas:

- a) o cinema parece ter uma grande aceitação e interesse por parte das pessoas em geral, incluindo-se os estudantes de Direito;
- b) o cinema, enquanto fonte para pesquisa, parece possuir uma sólida tradição por parte dos Estudos Culturais e dos *Film Studies*, sendo possível ser

-
- 5 Conforme consulta feita ao Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq, com busca pelas palavras-chave “Direito” e “Literatura”, são os grupos que satisfazem a busca temática e encontram-se vinculados à área do Direito: (a) “Constituição, Literatura e Instituições”, vinculado à UFSM e liderado pela professora Sílvia Araújo Dettmer; (b) “Direito e Literatura: fundamentos para um diálogo interdisciplinar”, vinculado à UEL e liderado pelo professor Márcio Barbosa Zeneri; (c) “Direito e Literatura: um olhar para as questões humanas e sociais a partir da Literatura”, vinculado à PUC Minas e liderado pelos professores Luciana Pereira Queiroz Pimenta Ferreira e Fernando José Armando Ribeiro; (d) “Direito, História e Literatura: tempos e linguagens”, vinculado à UnB e liderado pelos professores Cristiano Otávio Paixão Araújo Pinto e José Otávio Nogueira Guimarães; (e) “Direito, Arte e Literatura”, vinculado à UFS e liderado pela professora Miriam Coutinho de Faria Alves; (f) “Filosofia crítica do Direito e Literatura”, vinculado à UFPA e liderado pelo professor Ricardo Araújo Dib Taxi; (g) “Grupo de Pesquisa em Direito e Literatura”, vinculado à UFSC e liderado pelos professores Luis Carlos Cancellier de Olivo (*in memoriam*) e José Isaac Pilati; (h) “Metamorfose: grupo de estudo e pesquisa em Direito e Literatura”, vinculado à USP e liderado pelos professores Lara Pereira Ribeiro e Sérgio Njiri; (i) “NEPEDILL – Grupo de estudos e pesquisas em Direito e Literatura *Legis Literae*”, vinculado à UNIUPE e liderado pela professora Thaís Haber Faleiros; (j) “Núcleo de Pesquisa Direito e Literatura”, vinculado à UFMG e liderado pelos professores Marcelo Galuppo e Monica Sette Lopes; (k) “SerTão – Núcleo Baiano de Direito & Literatura”, vinculado à CESC e liderado pelos professores André Karam Trindade e Henriete Karam; e, (l) “*Trial by jury* e Literatura Shakespeariana”, vinculado à FAE e liderado pelos professores Daniel Ribeiro Surdi de Avelar e Ângela dos Prazeres. Disponível em: h. Acesso em 1 fev. 2019.
- 6 Conforme consulta feita ao Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq, com busca pelas palavras-chave “Direito” e “Arte”, são os grupos que satisfazem a busca temática e encontram-se vinculados à área do Direito: (a) “Clínica de Direito e Arte”, vinculado à UFPR e liderado pelos professores Marcelo Miguel Conrado e Angela Cassia Costaldello; (b) “Criminologia, Direitos Humanos e Arte”, vinculado à UFPI e liderado pelos professores Adriana Castelo Branco de Siqueira e Nestor Alcebiades Mendes Ximenes; (c) “Direito e Arte”, vinculado à UNIT e liderado pela professora Martha Franco Leite; e, (d) “Direito, Arte e Literatura”, vinculado à UFS e liderado pela professora Miriam Coutinho de Faria Alves. Disponível em: h. Acesso em 1 fev. 2019.
- 7 Conforme consulta feita ao Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq, com busca pelas palavras-chave “Direito” e “Mídia”, são os grupos que satisfazem a busca temática e encontram-se vinculados à área do Direito: (a) “Direito e Mídia”, vinculado à UERJ e liderado pelos professores Anderson Schreiber e Rose Melo Vencelau Meireles; (b) “Direito, Mídia e Sociedade”, vinculado à FACHA e liderado pelo professor Daniel Machado Gomes; e, (c) “Direitos Humanos, Comunicação e Mídia”, vinculado à UFF e liderado pelo professor Marcus Wagner de Seixas. Disponível em: h. Acesso em 1 fev. 2019.
- 8 Conforme consulta feita ao Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq, com busca pelas palavras-chave “Direito” e “Cinema”, além do Projeto Cinelaw, o Grupo “Direito e Cinema”, vinculado à UFRJ e liderado pelos professores Julliana Neuenschwander Magalhães e Alexandre Bernardino Costa satisfaz a busca pelas palavras-chave e é vinculado à área do Direito. Disponível em: h. Acesso em 1 fev. 2019.

utilizado na pesquisa em Direito;

- c) o cinema, enquanto fonte para ensino – formal e extraclasse – parece apto a gerar o interesse pela aprendizagem do acadêmico de Direito, assim como pode ser um instrumento pedagógico para ilustrar situações jurídicas que possibilitem membros da comunidade com ou sem formação jurídica de compreender os temas dos eventos e poder dialogar e trocar conhecimentos.

É perceptível que a formulação das três hipóteses mencionadas se relaciona às quatro necessidades de criação do projeto, especialmente referindo-se à pesquisa – em nível de pós-graduação *stricto sensu*⁹, em nível de graduação e de iniciação científica –, também ao ensino e à extensão¹⁰, englobando-se os eventos acadêmicos e culturais abertos à comunidade. Ainda, a formulação das hipóteses que foram utilizadas para a criação do Cinelaw se deve a variados estudos realizados previamente à construção do Projeto, efetivados nos campos do Direito, dos Estudos Culturais e em *Film Studies*.

Descrevo, abaixo, de maneira bastante resumida, os argumentos que geraram a criação das mencionadas hipóteses e a criação do Cinelaw¹¹.

Em primeiro lugar, enquanto atividade criativa e cultural, é inegável a vinculação entre sociedade ocidental e cinema, de modo que o cinema se tornou a grande forma de cultura artística popular dos séculos XX e XXI, influenciando mais pessoas que outras artes tradicionais. Dessa forma, o cinema, em detrimento de outras artes, consegue maior alcance da população em geral.

Importante que o cinema, conforme aponta Carrière (1995, p. 22), apesar de ser considerado a sétima arte, também desborda características artísticas para se tornar objeto de investigação científica por sua relação ao social e ao cultural (AGEL, 1986, p. 9). O cinema é, dessa maneira, um meio de comunicação (TUDOR, 2007), e torna-se uma ferramenta valiosa para o estudo científico tanto pela vertente de Estudos Culturais quanto pela vertente de *Film Studies*. Por consequência, importa para este texto e, para o estudo do Direito, especialmente o cinema enquanto meio de comunicação.

Especialmente sobre a possível relação entre Direito e cinema, os estudos sobre suas intersecções tornaram-se populares nos tradicionais cursos de

9 No ano de 2018, por exemplo, a acadêmica de Mestrado em Direito Caroline Bresolin Maia Cadore, membro do Projeto Cinelaw, defendeu a dissertação intitulada *Direito e cinema: proposta metodológica a partir da linguagem* (IMED).

10 As atividades de extensão foram incluídas pela Resolução CNE/CES n.5/2017 no artigo sétimo, podendo configurar-se como ações junto à comunidade ou de caráter social, caracterizando-se pelo aprimoramento e “inovação de vivências relativas ao campo de formação”. Dessa forma, os eventos de extensão tanto podem se configurar como atividades complementares culturais e inovadoras, para os acadêmicos de direito, quanto podem contar com a participação da comunidade, visando um caráter social e aproximando a academia da comunidade.

11 O texto subsequente desta seção, especialmente no que se refere à fundamentação do Cinelaw, foi publicado anteriormente no capítulo intitulado “O ensino-aprendizagem dos Direitos Humanos por meio do Cinema”, no livro *Direito, Democracia e Sustentabilidade* (2018).

Direito (BROWN, 2015, p. 28). Por um lado, o cinema interconecta-se com o Direito em sala de aula, tornando-se uma prática pedagógica; por outro lado, Direito e cinema são estudados como fonte de pesquisa científica. Nesse caso, tanto são estudadas as representações do Direito no cinema, quanto os possíveis usos do cinema em sala de aula como prática pedagógica.

Na pesquisa científica em Direito e cinema, tornou-se bastante comum na academia brasileira a análise dos preceitos jurídicos contidos nos filmes, especialmente nos filmes jurídicos, com ênfase nas situações do exercício jurídico, bem como em temas como pena capital e dignidade humana (BROWN, 2015, p. 34). Machura (2007, p. 329), por exemplo, desenvolve uma pesquisa que analisa especificamente *law films* (filmes de Direito), que são aqueles que apresentam uma geografia do Direito, linguagem jurídica, vestimenta jurídica e a autoridade da lei.

Já a utilização do cinema como prática pedagógica fundamenta-se na ideia de que as mídias populares e, dentre elas, o cinema, possibilitam um ambiente acadêmico no qual se compartilham experiências coletivas de aprendizado, bem como um aumento do grau de confiança com que os estudantes realizam discussões em sala de aula (BROWN, 2015, p. 34). Na prática, o uso do cinema nas Faculdades de Direito como instrumento pedagógico e motivador para debates buscou, desde o início, a utilização de recursos mais amigáveis aos estudantes, bem como a criação de espaços multidisciplinares (CORNEJO, 2009, p. 59).

Considerando que o cinema consegue sensibilizar o estudante, os filmes jurídicos são utilizados em sala de aula normalmente para a complementação do conteúdo desenvolvido ou como fonte de pesquisa acadêmica. Contudo, Cornejo (2009, p. 69) alerta que muito pouco se teorizou sobre os possíveis usos pedagógicos do cinema para o Direito ou sobre as análises das representações do Direito no cinema. É comum, por consequência, que os filmes sejam utilizados apenas para representar casos, sem quaisquer aprofundamentos pedagógicos. Inclusive, na própria pesquisa acadêmica, parece comum que filmes sejam utilizados apenas representativamente, sem quaisquer análises aprofundadas sobre a linguagem do cinema e sem a devida análise das situações jurídicas representadas nos filmes de *common law* e a sua diferença para com o Direito brasileiro (*civil law*)¹².

Dessa forma, as pesquisas realizadas antes da criação do Cinelaw objetivaram repensar a importância e o sentido da utilização do cinema como metodologia para aprimorar o ensino-aprendizagem no Direito, conforme sugerido

12 Importante mencionar que os filmes norte-americanos, normalmente utilizados como *filmes jurídicos*, apresentam a narrativa do sistema *common law*, próprio dos Estados Unidos e dos países anglófonos, sistema diferente do *civil law*, vigente no Brasil e países da Europa continental. Assim, a análise do Direito e cinema com base em filmes jurídicos deve levar em consideração essa importante situação, sob pena de não cumprir com a função de ensino-aprendizagem pretendida.

por Garcia Costa (2011). O objetivo foi o de pensar a possibilidade de utilização do Direito e cinema para a concretização das necessidades que mencionei no início desta seção, que envolvem a pesquisa, a extensão, o ensino e a sociedade.

Partindo da ideia normalmente apresentada em textos científicos, de que o cinema é uma arma poderosa para influenciar as pessoas e educar, problematizei o porquê de o cinema, como prática pedagógica, ser um importante meio para o ensino-aprendizagem dos direitos humanos¹³ (FREITAS, 2005, p. 28-48). De início, sugeri como hipótese preliminar que o cinema consegue gerar uma participação afetiva do espectador, eliminando a distância criada pela objetivação científica nos estudantes de Direito, de maneira geral, distancia essa que se supõe existir, conforme Cornejo (2009, p. 137-157), na leitura dos textos jurídicos e nas aulas expositivas. Ainda, que essa mesma participação afetiva poderia ser importante para a realização dos eventos de extensão, considerando-se a participação da comunidade de Passo Fundo e pressupondo a ausência necessária de uma formação jurídica.

Diante disso, as pesquisas realizadas à época apontaram para o fato de que filmes que tratam dos direitos humanos, ainda que ficcionais, parecem apresentar, no que tange à participação afetiva, uma carga de veracidade (*Truthfulness*). Os espectadores tendem a crer que as informações contidas nos filmes expressam algo que possui relação com aquilo que ocorre na realidade e na sociedade. São filmes que não parecem ser entendidos apenas de maneira legalista, mas apresentam grande carga de humanidade. Assim, o cinema parece ser eficaz no que tange à interação afetiva ou emotiva entre estudante (ou pessoas da comunidade) e conteúdo desenvolvido, podendo ser utilizado, como sugere Tascon (2012, p. 870), como adequado instrumento de ensino-aprendizagem.

Para argumentar como parece ocorrer a interligação entre o cinema e o espectador, parto da ideia conceitual da projeção-identificação. Em primeiro lugar, apesar da carga de veracidade (*truthfulness*) mencionada, é necessário argumentar que o cinema não é um duplo da realidade, mas aparece como uma interpretação linguística e ficcional, sendo uma representação linguística (ALTMAN, 2014, p. 17). De outra forma, a partir da psicanálise o cinema é percebido como “uma ilusão perceptiva que incide sobre nossa retina sob a forma de uma persistência, qual seja, nós vemos os movimentos da imagem e não os fotogramas, o que nos dá uma ideia de continuidade” (FROEMMING, 2012, p. 17).

Como ocorre, então, a projeção-identificação entre indivíduo e representação cinematográfica? Para responder, em primeiro lugar, é necessário

13 A utilização de filmes para ilustrar, apresentar e promover os direitos humanos, sugere Tascon, remonta principalmente ao Instituto *Human Rights Watch* e a sua sessão inaugural de cinema para os direitos humanos, denominada *Human Rights Watch International Film Festival (HRWIFF)*. Com sessões em todas as partes do mundo, são mostrados diversos filmes que tratam do tema dos direitos humanos, desde documentários aos curta-metragens, à narrativas longas e animações (TASCON, 2012, p. 865).

mencionar que os estudos a respeito das diferentes formas como o humano interage com o meio, especialmente o estudo sobre a projeção, é realizado por diferentes áreas do conhecimento. Em comum, “encontra-se a perspectiva de deslocamento de algo que no traje passa por alterações que resultam em algo ‘novo’, com alguma similaridade que o remete ao objeto original”, salientam Fonseca e Mariano (2008, p. 2).

Com origem vinculada aos estudos da neurofisiologia, a projeção é considerada uma operação “pela qual um evento é deslocado do meio externo e localizado no meio interno, correspondendo as respostas do organismo às sensações e percepções neurológicas que lhe forem provocadas” (FONSECA; MARIANO, 2008, p. 2). Mais do que isso, Fonseca e Mariano explicam a projeção, no âmbito da neurofisiologia, da seguinte maneira:

A captação de estímulos sensoriais provenientes do ambiente é conectada as áreas adequadas do Sistema Nervoso Central e conjuntamente com as experiências anteriores, transformam-se em respostas comportamentais. Os estudos relativos à projeção sob o foco da neurologia iniciaram com questões relativas ao aparelho ótico, estendendo-se para as transmissões sensoriais provocadas por estímulos externos e internos ao organismo. Na projeção ótica, buscava-se compreender como ocorre o processamento da imagem captada do meio externo pelo olho, o registro na retina e a decodificação das informações pelo cérebro, através dos nervos do sistema ótico, realizando o processo de elaboração visual da imagem externa. Assim, quando há algum comprometimento neurológico ou cognitivo, em qualquer das etapas necessárias ao processamento das informações, a projeção da imagem no cérebro é alterada, alterando a percepção do real. Dessa forma, quando é referendado algo sobre projeção pensa-se primeiro na relação estabelecida entre os aspectos da transposição ou decodificação de imagens. Os conhecimentos da neuro-oftalmologia serviram de referência para a psicologia tentar explicar alguns comportamentos humanos diante de estímulos dos ambientes” (2008, p. 2).

Para além da importância da neurofisiologia, o interesse pela psicanálise¹⁴ no que tange aos processos de identificação é latente, conforme sugere Turner:

[A] psicanálise se interessa bastante pelos sonhos, e as analogias entre o cinema e os sonhos fazem das teorias freudianas sobre o funcionamento do inconsciente uma ida de pesquisa inevitável. A natureza da fascinação

14 O surgimento do cinema e da Psicanálise, ambos ao final do século XIX, apontam para a importância do sonho e da imaginação, ligados à imagem. O pai da Psicanálise, Sigmund Freud, na visão de Froemming (2012, p. 11-12), afirmava que o sonho é ligado às imagens visuais, vinculado sua análise aos temas visuais. “Estudar a importância da percepção visual na constituição do sujeito desde os primórdios do seu desenvolvimento, combinando-a a outros esquemas e refletir sobre a psicopatologia do olhar, tende a ser um percurso para pensar a constituição da subjetividade moderna com o advento do cinema e da psicanálise”. Se, à época de Freud, os pacientes clínicos, ao falarem livremente, irremediavelmente falavam dos sonhos, atualmente, diz Froemming, os pacientes clínicos falam de sonhos, mas também de impressões de filmes, assim como costumam afirmar “era como um filme”, para denotar um senso-percepção próprio de uma dada situação.

do cinema – sua capacidade de dissolver as fronteiras do real – é mais um convite para a psicanálise. Se Freud sustentava que o desejo está localizado na brecha existente entre o real e o imaginário (o que vemos e o que poderíamos imaginar por nós mesmos), então o cinema ocupa essa brecha. O que a maioria das respostas a essas questões tem produzido é uma série de teorias sobre os processos pelos quais o público se identifica com aquilo que vê na tela. Esses processos são vistos como análogos às diversas maneiras como os integrantes desse público constroem suas próprias identidades na sociedade (1997, p. 113).

Stemberg (2001) sustenta que a psicologia¹⁵ percebe a projeção como uma resposta relativa à relação sujeito-mundo, isto é, entre um sujeito e outros sujeitos ou objetos. Esse é o sentido que utilizarei: o cinema consegue traduzir a “complexidade emocional” (FIUZA et al, 2015, p. 375), criando um processo de identificação¹⁶ entre a arte e a aparência de realidade vivenciada. Com essa aparência de realidade, Rosatelli (2007) sugere que o espectador acredita conseguir visualizar a sua história de vida.

Esse processo que vem sendo mencionado é definido por Morin (1970, p. 13) como um processo de projeção-identificação-transferência, por meio do qual o espectador se projeta como personagem do filme ou, ainda, se identifica com os acontecimentos retratados:

A projeção é um processo universal e multiforme. As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projectam-se, não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas e todos os seres. [...] A crítica histórica ou psicológica do testemunho revela-nos que as nossas percepções, por mais elementares que sejam, como a percepção da estatura de alguém, são, ao mesmo tempo, confundidas e trabalhadas pelas nossas projecções. Por mais diversas que sejam as formas e os objectos, o processo de projecção pode tomar o aspecto de automorfismo, de antropomorfismo ou de desdobramento. No estádio automórfico – o único, de resto, que até agora interessou os observadores do cinema – <<atribuímos a alguém, que entretanto vamos julgando, as tendências que nos são próprias>> (Fulchignoni) – tudo é puro para os puros e impuro para os impuros. Numa outra fase, aparece o antropomorfismo, em que fixamos nas coisas materiais e nos seres vivos <<traços de carácter ou tendências>> propriamente humanas. Numa terceira fase, esta puramente imaginária, atinge-se o desdobramento, isto é, a projecção do nosso próprio ser individual numa visão alucinatória em que o nosso espectro corporal nos aparece. (1970, p. 105-106).

15 Na interrelação acadêmica entre estudos do cinema, da Psicologia e da Psicanálise, Froemming (2012, p. 22) encontrou, entre os anos 1991 a 1997, 232 pesquisas; e entre os anos de 1998 a 2000, 47 pesquisas realizadas e publicadas na PsycInfo. Essas pesquisas, de maneira geral, utilizaram-se dos estudos junguianos, winnicotianos, lacanianos e freudianos.

16 Ao analisar as teorias de Freud, com ênfase no processo de identificação, Guimarães e Celes (2007, p. 342-346) sugeriram que o mencionado processo é indispensável para a própria constituição do ser humano, afirmando, ainda, que a relação interpessoal se efetiva somente se efetiva por intermédio da identificação.

Exemplo do que foi retratado por Morin é o denominado efeito Kuleshov, um efeito de identificação-projeção que foi visualizado na obra do cineasta russo Lev Kuleshov. Na cena que se retrata o efeito, a câmera mostra um ator olhando, em primeiro lugar, com uma expressão facial neutra. Logo em seguida, montaram outras diferentes situações. Uma tigela de sopa, uma mulher morta em um caixão e uma menina brincando com um ursinho.

O curta-metragem foi exibido e o público espectador impressionou-se com a habilidade de o ator transmitir diferentes sentimentos. O público achou que o ator olhava para a sopa pensativamente; para o caixão com tristeza; e para a menina, com alegria. Contudo, em cada um dos casos, utilizou-se a mesma tomada de cena do ator, motivo pelo qual não foi a expressão dele que se modificou, mas a forma como o público percebeu a sua reação, a partir do mecanismo de identificação-projeção.

O efeito Kuleshov parece mostrar a construção de sentidos na linguagem cinematográfica, além da mencionada teoria da identificação-projeção. Mais do que isso, o efeito parece representar a análise efetuada por Musterberg, em seu ensaio *The film: a pshycological study*, segundo o qual o cinema não obedece às leis do mundo exterior, mas as leis da mente, ajustando-se às formas da consciência humana (FROEMMING, 2012, p. 19).

Na identificação, Morin sugere que a pessoa não se projeta no mundo, mas apresenta a tendência a absorver parte dele, incorporando parcialmente o meio ambiente na própria identidade, de maneira afetiva. Assim, o pensador afirma que não basta isolar a projeção da identificação, sendo necessário “considerar igualmente o complexo de projecção-identificação, o qual implica nas mesmas transferências” (1970, p. 107).

As projeções identificações também podem ser descritas como *participações afetivas ou emocionais*, que se desenvolvem na vida cotidiana das pessoas, nas amizades e demais sentimentos. Essas participações afetivas recaem sobre os demais seres e também sobre as coisas inanimadas, como os objetos perante os quais os humanos depositam sentimentos. Também ocorrem nas representações cinematográficas, como está sendo argumentado. Morin (1970, p. 110) indica que somente via identificação o espectador percebe as projeções cinematográficas como reais e delas participa, com a criação de um *duplo*.

Essa impressão de realidade é ainda mais forte nos espetáculos cinematográficos em terceira dimensão, nos quais a participação afetiva aumenta em decorrência da experiência vivida da falsa realidade, isto é, quanto mais sentidos humanos envolvidos, maior a percepção de realidade vivenciada. Para além dos espetáculos em terceira dimensão e, possivelmente, com efeitos especiais, também se aponta para as reproduções de longa duração, como as novelas e os seriados, que parecem criar intensa participação afetiva. Essa é a argumentação

desenvolvida por Escudero:

[...] personagens entram diariamente na casa dessas pessoas, período que se estende em média por oito meses, e no caso de alguns seriados, por anos. Durante este período, estabelece-se uma relação de familiaridade por parte do expectador com esse personagem, pois dia-a-dia, o indivíduo o recebe em sua casa e participa de seus dramas, medos, sonhos e realizações sempre no mesmo local e horário. No final da telenovela, por exemplo, o espectador está inserido naquele contexto imaginário desenvolvido pela narrativa, criando vínculos que, ainda que efêmeros, são muito fortes com o protagonista ou outros personagens que lhe são simpáticos na trama. (2014, p. 126-127).

Assim, necessário o abandono da ideia de que o cinema é uma representação acurada da realidade, bem como o abandono da ideia de que a narrativa do cinema permitiria conhecer essa realidade. O cinema pode, contudo, ser utilizado como fonte para fomentar o debate sobre determinada realidade. Isso porque, ainda que falte a força probatória da realidade ao cinema, ele detém poder afetivo, denominado projeção-identificação.

Note-se que tal poder afetivo se opera ainda que o espectador seja consciente da ausência de realidade prática da representação do cinema (MORIN, 1970, p. 120). Isso porque, a participação afetiva decorre da crença ou do sentimento de que o cinema pode representar a realidade ou partes dela, criando um *duplo*¹⁷.

Atualmente, parece possível sugerir que a própria reprodução cinematográfica é pensada a partir da projeção-identificação, incluindo-se o ritmo da ação, a mobilidade da câmera, a música, elementos que se conjugam e se sobrepõem e buscam comunicar. O *close*, por exemplo, com a ampliação da imagem no espaço; a *câmera lenta*, com a ampliação da imagem no tempo; e o *tempo-sequencia*, com o fluxo contínuo dos acontecimentos, podem ser percebidos como exemplos da forma como a técnica do cinema exerce efeitos no espectador (FROEMMING, 2012, p. 16).

Ainda, o som no cinema, em razão dos estímulos que o cérebro humano capta, que levam a crer que as imagens e sons ambiente fazem parte de um contexto de realidade na qual a pessoa está inserida (ESCUDEIRO, 2014, p. 120).

Por fim, a título de exemplificação, as *tomadas de posição da câmera*, que em regra geral assumem o ponto de vista do espectador – os seus olhos. Ainda que existam tomadas de *perspectiva*, nas quais a câmera assume o ponto de vista de um personagem do filme, na maioria dos momentos, ela assume a perspectiva

17 O duplo, conforme Morin (1970, p. 34-35), “é efectivamente essa imagem fundamental do homem, imagem anterior à íntima consciência de si próprio, imagem reconhecida no reflexo ou na sombra, projetada no sonho, na alucinação, assim como na representação pintada ou esculpida, imagem fetichizada e magnificada nas crenças duma outra vida, nos cultos e nas religiões. O duplo é efectivamente universal na humanidade primitiva. Talvez seja mesmo o único grande mito humano universal [...]”.

da autoridade narrativa (princípio organizador), que é o público espectador. A identificação encontra-se na importância do olhar, que conforme sugere a psicanálise, identifica o público do cinema como espectador e transforma-o em *voyeur* – aquele que extrai seu primeiro prazer da contemplação (TURNER, 1997, p. 114-115).

Dessa forma, como argumentei anteriormente, toda a criação e reprodução cinematográfica, desde a história, os personagens, até os efeitos especiais, é pensada para criar a participação afetiva do espectador, que consegue sentir a narrativa contada a partir de uma vivência que lhe é própria, interagindo com essa narrativa sentimentalmente. Nesse sentido é que a utilização do cinema aparece como forma de estímulo para o ensino-aprendizagem: ele consegue fornecer, nos estudantes-espectadores, a criação de uma participação afetiva com os conteúdos a serem desenvolvidos¹⁸. Dessa forma, “a tendência é que o aluno (e mesmo o professor) reproduza uma certa situação psicossocial trazida pela experiência na sala de projeção (ou na sala caseira de vídeo) para a sala de aula” (NAPOLITANO, 2015, p. 14). Assim, o professor consegue atuar como mediador entre o filme e os estudantes, de modo a propiciar o ensino-aprendizado.

Parece que trabalhar com Direito e cinema possibilita “trazer para a realidade e para o cotidiano de nossos alunos situações e conflitos que parecem distantes e pouco palpáveis, mas tão presentes na sociedade” (ALMEIDA, 2015, p. 62). Inclusive, no caso dos direitos humanos, possibilita investigar eventos que ocorreram no decorrer da história, como genocídios, *apartheid* e segregações, discriminações de gênero, assimilacionismos indígenas, lutas históricas por direitos, racismos, dentre outros temas.

Por certo que os filmes que tratam de direitos humanos não podem ser tidos como verídicos ou como duplo de acontecimentos passados. As narrativas do cinema alteram e reconstroem uma suposta realidade, articulando imagem, narrativa, som e movimento. “Os vários elementos da confecção de um filme – a montagem, o enquadramento, os movimentos da câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor – são elementos estéticos que formam a linguagem cinematográfica, conferindo-lhe um significado específico que transforma e interpreta aquilo que foi recriado do real” (KORNIS, 1992, p. 239).

Em resumo, o cinema reconstrói a realidade por meio de narrativas e tem como destinatário final um espectador consciente da ficção de suas narrativas. Apesar disso, ele consegue gerar uma carga afetiva nesse espectador, que pode ser um importante elemento para o ensino-aprendizagem. Contudo, conside-

18 A importância da utilização de recursos cinematográficos em sala de aula, como forma de estímulo do ensino-aprendizagem, também foi levantada por Araújo e Voss (2009, p. 119-130), para quem a relação de projeção-identificação aparece como forte argumento em prol dos acadêmicos.

rando o elemento ficcional do cinema, torna-se importante questionar se ele seria apto como fonte de conhecimento ou apenas um elemento recreativo. Principalmente, em se considerando o tema dos direitos humanos, se o cinema seria um elemento histórico passível de ser problematizado tanto para a pesquisa quanto para o ensino.

Partindo da possibilidade de pesquisa em História, tendo o Cinema como fonte, Kornis (1992, p. 237-238) levanta duas teses necessárias: (a) o que a imagem reflete?; (b) é a imagem uma expressão da realidade ou apenas uma representação? Segundo ela, não se pode considerar que a imagem ilustra ou reproduz a realidade. A imagem parece reconstruir linguisticamente um suposto contexto histórico. Assim, se puder assumir a imagem como um documento, se poderia também assumir que ela resulta da representação de uma imagem do contexto histórico – temporal e geográfico. Nesse sentido, a própria autora afirma que não existe, de fato, qualquer documento histórico ‘verdadeiro’, uma vez que todos representam uma possível imagem de um determinado contexto.

Ainda que as imagens cinematográficas não sejam reflexos verdadeiros de uma época, Kornis (1992, p. 239) assume a possibilidade de serem preciosas fontes para a compreensão de comportamentos, visões de mundo, valores e ideologias de uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico. Um filme pode se tornar um importante “documento para a pesquisa histórica, na medida em que articula o contexto histórico e social que o produziu, um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica”.

Se for possível assumir como certos os argumentos oferecidos por Kornis, parece ser possível a utilização do cinema como fonte de pesquisa e estudo. Ainda que ficcionais, o cinema consegue criar uma participação afetiva do estudante para a compreensão de importantes temas, especialmente os temas de direitos humanos¹⁹ e de seus exemplos históricos e atuais, os quais são comumente retratados no cinema – também nos seriados, documentários, dentre outros.

A grande ressalva da utilização do cinema em sala de aula ou como fonte de ensino-aprendizagem é trazida por Napolitano (2015, p. 7), para quem a maior parte das experiências acadêmicas a partir do cinema prende-se aos

19 O tema dos direitos humanos é internacional. Contudo, há que se atentar para a utilização do cinema como fonte de pesquisa para o Direito brasileiro. Os filmes que perpassam temas jurídicos são lucrativos e, há muito tempo, produzidos por Hollywood. Tais filmes, produzidos pelo sistema cultural estadunidense, apresenta o sistema jurídico da *common law*, sistema esse diferente daquele adotado no Brasil e também nos países europeus continentais, que é o *civil law*. Brown sugere que, em se tratando das intersecções entre Direito e cinema que tenham por objetivo a análise do direito interno (*civil law*), é necessária a seleção coerente de filmes, que possibilitem a comunicação de conceitos legais relevantes a ambos os sistemas jurídicos. Significa “ter que descartar alguns filmes potencialmente interessantes, porque as questões jurídicas que eles comunicam são restritas demais, ou específica de uma jurisdição em particular”. (BROWN, 2015, p. 31).

conteúdos das narrativas do cinema, deixando de discutir outros aspectos das representações cinematográficas:

O problema é que os filmes se realizam em nosso coração e em nossa mente menos como histórias abstratas e mais como verdadeiros mundo imaginários, construídos a partir de linguagens e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história filmada. (NAPOLITANO, 2015, p. 7).

Para extrair sentido do filme, Turner (1997, p. 115) sugere que se assuma a perspectiva da câmera, isto é, os olhos do espectador. A compreensão do filme apresenta elementos textuais e extratextuais, sugere Turner (1997, p. 122). O significado é produzido para um específico público. “Ao percebermos isso, vemos a possibilidade de aceitar que o público possa encontrar uma variedade de significados em qualquer texto cinematográfico; seu significado não é necessariamente ‘fixo’, imutável”. Assim, os significados de um filme são percebidos antes como produtos da própria interpretação do espectador, que concede sentido ao filme, não como propriedade do texto cinematográfico em si. Contudo, parece que tal interpretação não é infinita. As representações cinematográficas são criadas – o texto narrativo, os personagens, as vestimentas, o foco da câmera, a iluminação, etc. – a conduzir o espectador a determinado tipo de interpretação cognitiva.

A utilização do cinema comercial em sala de aula e como fonte de pesquisa parece ser demasiadamente importante, principalmente de forma a “reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2015, p. 11-12). Dessa forma, a pesquisa não incorporaria somente a narrativa do filme, mas também elementos importantes como a linguagem, a montagem dos planos, os diálogos entre personagens e a própria construção dos personagens, a fotografia, a trilha sonora, a iluminação, assim como as demais composições cênicas.

Diante disso, Napolitano ainda sugere que o uso das representações cinematográficas pode seguir duas principais formas de abordagem. A primeira é denominada *fonte*, na qual um filme pode ser utilizado para a análise de problemas e questões surgidas com fundamento no argumento, no roteiro, nos valores morais, nos valores ideológicos, nos personagens e demais elementos que compõe a narrativa. A segunda abordagem, denominada *texto-gerador*, segue os “mesmos princípios da abordagem anterior, com a diferença que [...] tem menos compromisso com o filme em si, e mais com as questões e os temas (políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos, etc.) que suscita” (NAPOLITANO, 2015, p. 28).

O que deve ser ressaltado, ainda, é que o professor (ou debatedor/mediador/facilitador) deve apresentar uma compreensão do processo de construção do cinema, isto é, um conhecimento acerca da linguagem do cinema – a iluminação, a narrativa, os sons, a câmera, etc. – a fim de poder direcionar o estudante à compreensão aprofundada da problemática a ser analisada em sala de aula. Caso contrário, o filme serviria apenas de momento ilustrativo, sem desempenhar totalmente a sua função pedagógica.

A partir destas considerações, o Cinelaw foi criado enquanto um Projeto de Pesquisa e Extensão, integrando iniciação científica, acadêmicos da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Faculdade Meridional, com foco na educação continuada, assim como docentes e pesquisadores. São as atividades desenvolvidas pelo Projeto e estudantes que dele participam:

- a) pesquisa: com foco na pesquisa em direitos humanos e cinema, buscando fomentar o aprimoramento acadêmico e científico dos membros do grupo, realizando atividades de estudo, produção de artigos e participação em eventos da área;
- b) extensão: tem como foco principal a organização e realização dos eventos que serão descritos na próxima seção enquanto atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras. Ainda, objetiva a produção de curtas-metragens, mídias de propagandas educativas sobre direitos humanos, bem como outras atividades criativas e culturais que estejam dentro do foco do Projeto.

Tendo apresentado o Cinelaw como possibilidade de estudo de caso, assim como argumentado a justificativa de sua existência, passo a apresentar, conforme o objetivo deste texto, os eventos organizados pelo Projeto, entendidos como atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, conforme os novos DCNs (ACs).

4 ACs E ATIVIDADES CULTURAIS, TRANSDISCIPLINARES E INOVADORAS

A importância da realização das atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras aparece na realização dos eventos de extensão do Projeto Cinelaw²⁰, realizados de maneira articulada com o ensino e a pesquisa, e que compõem atividades complementares curriculares para os acadêmicos de Direito, sendo abertos tanto para a comunidade acadêmica da Faculdade Meridional (IMED), quanto para a comunidade de Passo Fundo e região.

Dessa maneira, os eventos, que ocorrem em diferentes locais da cidade, são considerados atividades culturais transdisciplinares que buscam uma in-

20 Informações sobre o Cinelaw, assim como calendário de eventos podem ser encontrados no site eletrônico, disponível em: www.cinelaw.org

tegração entre a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, para fomentar o conhecimento e a conscientização de temas vinculados aos direitos humanos de maneira transdisciplinar, inclusive dialogando com outras áreas do conhecimento. Saliente-se a integração entre os temas abordados e a transversalidade dos temas apontados pelas novas DCNs, conforme serão mencionados sequencialmente.

Ainda, é necessário mencionar que todos os eventos de extensão, que a seguir serão descritos, cumprem com os seguintes requisitos, que foram construídos a partir de erros e acertos dos primeiros eventos realizados, principalmente a partir do retorno oferecido pelos participantes:

- a) são realizados pelos acadêmicos do Projeto Cinelaw, em articulação entre pesquisa, ensino e extensão, prioritariamente em dias não letivos;
- b) são realizados prioritariamente fora do ambiente acadêmico, visando uma ampliação do espaço cultural. Ainda, o espaço para o público é organizado, também prioritariamente, de maneira informal, buscando criar um ambiente agradável para que haja maior horizontalidade entre o público e os profissionais que compõe a mesa de debates;
- c) tem como público alvo acadêmicos de Direito da IMED, assim com membros da comunidade de Passo Fundo, em caráter social;
- d) tem como tema os direitos humanos, de maneira transversal, buscando uma interdisciplinaridade interna e externa ao Direito, bem como priorizando a composição das mesas de debates por profissionais de diferentes formações, que poderão, ao dialogar e conduzir os debates, fornecer uma visão ampla e transdisciplinar sobre o tema, transcendendo a noção de área;
- e) parte de uma sugestão de filme a ser visto previamente ao evento, que será utilizado nos debates conforme argumentado na seção anterior;
- f) a gratuidade dos eventos para os participantes, com a solicitação de doação voluntária de alimentos, revertidos para ONGs e outras entidades de Passo Fundo necessitárias.

O primeiro evento realizado por meio da integração entre pesquisa e extensão ocorreu no dia 25 de março de 2017, em um sábado a tarde, no auditório da Faculdade Meridional. Escolheu-se para debater na data o tema *Mulheres e Ensino*, a partir do filme “O Sorriso de Monalisa”²¹. Guiaram os debates as professoras Marília Denardin Budó²², Deborah da Silva Machado²³ e Juliana

21 O SORRISO de monalisa. Direção de Mike Newell. Estados Unidos: Revolution Studios; Columbia Pictures, 2003. 1 DVD (114 min.), son., color.

22 Marília Denardin Budó é Doutora (UFPR) e Mestre em Direito (UFSC). Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais (UFSC). Graduada em Comunicação Social e Jornalismo (UFSC). Especialista em Pensamento Político Brasileiro (UFSC). Possui Estágio de Pós-doutorado concluído pela Universitat de Barcelona (UB). Atualmente é professora Adjunta no Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Maria.

23 Deborah da Silva Machado é Mestre em Direito (URI), graduada em Direito (URI) e graduada em Arquitetura e Urbanismo (FAU-Ritter). Atualmente é professora na Universidade Federal Fronteira Sul.

Frighetto²⁴, com formação em Direito, Jornalismo, Arquitetura e Psicologia, já se buscando, desde o início, uma integração de saberes e uma interdisciplinaridade interna e externa ao Direito.

O público presente o primeiro evento realizado foi composto principalmente de acadêmicos do Direito da IMED e de seus familiares, em média 30 pessoas. Na época, o retorno do público foi no sentido de se buscar um espaço mais aberto para receber membros da comunidade, assim como um espaço no qual a mesa de debates fosse horizontalizada, para propiciar a possibilidade de um real debate sobre o tema, ao invés de se manter os membros da mesa como expositores ativos e o público como receptor passivo do conhecimento. Nesse sentido, a grande sugestão foi o rompimento com o modelo tradicional de ensino expositivo, para se buscar uma maior integração entre os debatedores convidados e os acadêmicos e membros externos.

Levando-se em consideração as sugestões dos participantes do primeiro evento, mas ainda sem possibilidade de levar o Cinelaw para uma área externa, principalmente por ser um Projeto bastante recente, o segundo evento, realizado em 20 de abril de 2017, uma quinta-feira à noite, foi novamente no auditório da IMED. Nesta oportunidade, foi escolhido para o debate o tema *Migrações*, sugerindo-se como filme “A Boa Mentira”²⁵.

Uma vez que se buscou trabalhar os variados motivos e dificuldades vinculados às migrações atuais, se compôs a mesa de debates com pessoas que se enquadravam na situação de migração à época da realização do evento. A mesa foi composta, nesse sentido, pelo então Presidente da Associação de Senegaleses de Passo Fundo, Mamour Ndiaye²⁶, assim como pelo professor Jacopo Paffarini²⁷ (Itália), da Faculdade Meridional, e pela então pós-doutoranda Marta Carolina Giménez Pereira²⁸ (Paraguai).

O segundo evento obteve um público maior, contando com a presença de 40 pessoas; tendo além de acadêmicos de Direito da IMED, a presença de pessoas da comunidade de senegaleses de Passo Fundo. Ainda, pela vinculação das pessoas que conduziram os debates ao tema, se percebeu também uma maior participação da audiência durante o evento.

24 Juliana Frighetto é doutoranda em Avaliação Psicológica (USF-SP). Mestre em Envelhecimento Humano (UPF). Graduada em Psicologia (URI). É psicóloga.

25 A BOA mentira. Direção: Philippe Falardeau. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2014. 1 DVD (110 min.), son., color.

26 Mamour Ndiaye é imigrante do Senegal em Passo Fundo. É comerciante. Foi Presente da Associação de Senegaleses em Passo Fundo durante o ano de 2017.

27 Jacopo Paffarini é Doutor em Direito Público e Bacharel em Direito (Università Degli Studi di Perugia). Possui estágio pós-doutoral concluído na Faculdade Meridional. Atualmente é professor do Curso de Graduação e Mestrado em Direito da Faculdade Meridional.

28 Marta Carolina Giménez Pereira é Doutora em Direito (UNAM), Mestre em Direito pela Universidad Nacional de Rosario e Bacharel em Direito pela Universidad Nacional de Asunción. Possui estágio pós-doutoral concluído na Faculdade Meridional. Atualmente é professora visitante da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O retorno obtido pelos participantes foi novamente a necessidade de se romper com o modelo tradicional de ensino expositivo, assim como a necessidade de realização do evento fora de horário letivo, para que os acadêmicos do período noturno pudessem participar.

O terceiro evento ocorreu no dia 20 de maio de 2017, um sábado à tarde, novamente no auditório da IMED, tendo como tema *Justiça de Transição* e indicação do filme “Kamchatka”²⁹. Participaram da mesa de debates os professores Daniel Lena Marchiori Neto³⁰, Luciano Vaz Ferreira³¹ e Jacopo Paffarini, assim como o cineasta Thiago Peruzzo Gonçalves³². O evento contou com uma média de audiência de 30 pessoas, principalmente acadêmicos de Direito e de Psicologia da IMED, tanto da graduação quanto do mestrado.

Novamente, a organização do evento recebeu como retorno dos participantes a necessidade de se buscar realizar eventos em espaços da comunidade, visando uma maior participação de pessoas externas à academia. Ainda, como retorno positivo do evento, além da interdisciplinaridade dos membros que compuseram a mesa de debates – Direito, Relações Internacionais e Cinema –, a interdisciplinaridade dos acadêmicos que frequentaram o evento – Direito e Psicologia.

O quarto evento, que teve como tema *Direitos Políticos* e sugestão de filme “As Sufragistas”³³, ocorreu no dia 10 de junho de 2017, sábado a tarde, no espaço externo do Café Yuca 626. Participaram como membros da mesa de debates as professoras Marília Denardin Budó e Raquel Tomé Soveral³⁴, assim como Luisa Bernsts Giuliani³⁵. Em razão de ser uma temática prioritariamente jurídica, foi o primeiro evento no qual não se primou pela interdisciplinaridade externa ao Direito na composição da mesa de debates.

Com pouca divulgação, o evento teve o menor número de participantes até então, uma média de 20 pessoas, composta por acadêmicos de Direito da IMED e pessoas da comunidade de Passo Fundo. Apesar de pouco público, foi o evento com maior participação ativa das pessoas no debate. O retorno obtido

29 KAMCHATKA. Direção: Marcelo Piñeyro. Argentina: Buena Vista Internacional, 2002. 1 DVD (105 min.), son., color.

30 Daniel Lena Marchiori Neto é Doutor em Direito (UFSC) e Bacharel em Direito (UFSM). Atualmente é Professor Adjunto de Teoria Geral do Estado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bem como Coordenador do Curso de Relações Internacionais (FURG).

31 Luciano Vaz Ferreira é Doutor em Estudos Estratégicos Internacionais (UFRGS), Mestre em Direito (UNISINOS) e Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (PUCRS). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) nos Cursos de Direito e Relações Internacionais.

32 Thiago Peruzzo Gonçalves é Bacharel em Direito (PUCRS). Atualmente, estuda cinema (UBA) e direção de fotografia (SICA). Atual como Diretor de Cinema.

33 AS SUFRAGISTAS. Direção: Sarah Gavron. Reino Unido: Panthé Film 4, 2015. 1 DVD (106 min.), son., color.

34 Raquel Tomé Soveral é Mestre em Direito (UNISC), Pós-graduada em Direito Penal e Processo Penal (IMED) e Graduada em Direito (IMED). Atualmente é Professora do Curso de Direito da Faculdade Meridional.

35 Luisa Bernsts Giuliani é Mestre em Direito (UNISINOS) e Bacharel em Direito (IMED).

pelos organizadores foi que, rompido com o padrão acadêmico do auditório, e com a realização de um evento mais horizontal no qual os membros da mesa de debates se sentaram em um círculo com os participantes, houve maior disponibilidade e conforto do público em participar junto ao debate.

O resultado do quarto evento foi bastante positivo e se manteve a parceria do Café Yuca 626 para a realização do quinto evento. Esse ocorreu no dia 23 de setembro de 2017, sábado a tarde, novamente no espaço externo do mencionado Café, sobre o tema *LGBTTSQ* (ou *LGBTQI*), com indicação do filme “Milk”³⁶. Participaram da mesa de debates os professores Augusto Jobim do Amaral³⁷, Fernanda Martins³⁸, Daniele Terribile³⁹ e Luan Henrique Fogolari⁴⁰, assim como o cineasta Thiago Peruzzo Gonçalves. Ao contrário do que ocorreu no evento anterior, primou-se pela interdisciplinaridade de saberes para a composição da mesa de debates, com a escolha de profissionais com formação em Direito, Filosofia, História, Letras e Cinema.

Ainda, pela primeira vez, foi realizada neste evento uma mostra artística de pintura, por Tauane Vassoler⁴¹, bem como uma mostra de mídia, por Ana Carolina Silva Messa⁴². O evento foi encerrado com música *voz e violão*, por Paula Araújo⁴³ e Joaquim Ferrabone⁴⁴. Note-se que este foi o primeiro evento do Cinelaw a transcender o espaço de ensino para uma atividade efetivamente cultural, o que gerou um retorno bastante positivo dos participantes.

Contando com a participação de aproximadamente 60 pessoas, acadêmicos de Direito e da Psicologia da IMED, familiares e membros da comunidade de Passo Fundo, o evento obteve uma altíssima participação das pessoas no debate realizado.

Por fim, o último evento do ano de 2017 ocorreu em 20 de novembro. Tendo como tema *Racismos*, o evento coincidiu a data com o Dia da Consciência

36 MILK. Direção: Gus Van Sant. Estados Unidos: Universal Pictures, 2008. 1 DVD (128 min.), son., color.

37 Augusto Jobim do Amaral é Doutor em Altos Estudos Contemporâneos (Universidade de Coimbra), Doutor em Direito (PUCRS), Mestre em Direito (PUCRS), Especialista em Ciências Criminais (PUCRS) e Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais (PUCRS). Realizou Estágio de pós-doutoramento na Universidade de Málaga (UMA). Atualmente é Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais e Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PUCRS).

38 Fernanda Martins é doutoranda em Direito (PUCRS), Mestre em Direito (UFSC), Graduada em Direito (UNIVALI) e em História (UFSC). Atualmente é Professora da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

39 Daniele Terribile é Doutora em Direito (Estácio de Sá), Mestre em Direito Público (UNISINOS), Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho (IMED). Atualmente é Professora do Curso de Direito da Faculdade Meridional.

40 Luan Henrique Fogolari é mestrando em Letras (UPF) e licenciado em letras (UPF).

41 Tauane Vassoler é acadêmica do Curso de Graduação em Direito da Faculdade Meridional.

42 Ana Carolina Silva Messa é Bacharel em Direito (IMED) e atua na Subcoordenadoria do Grupo de Extensão Cinelaw, sendo corresponsável pela realização dos eventos descritos nesta seção. É Graduada em Hotelaria (Castelli). Atua como Advogada.

43 Paula Araújo é acadêmica do Curso de Graduação em Direito da Faculdade Meridional. Atua como Professora de Música (Musiclass).

44 Joaquim Ferrabone é Professor de Música (Musiclass).

Negra. Com indicação do filme “Mandela: longo caminho para a liberdade”⁴⁵, o evento contou com a participação do escritor Rani de Souza⁴⁶ e da professora Francisca Bueno⁴⁷. Pela primeira vez, o evento foi realizado em praça pública – na praça “Santa Teresinha” –, tomando a forma de um piquenique comunitário durante os debates. O evento também contou com uma mostra de imagens, confeccionadas por Ana Carolina Messa e Henrique Kauer Orihuela⁴⁸, assim como encerrou com uma mostra artística de “berimbau”.

O evento contou com a participação de aproximadamente 30 pessoas, acadêmicos de Direito da IMED e pessoas da comunidade de Passo Fundo que, ao passarem pelo local, se interessavam e se sentavam para participar.

Em resumo, apresenta-se um quadro com os principais dados dos eventos realizados durante o ano de 2017, que contou com a participação de aproximadamente 210 pessoas como público, entre acadêmicos da graduação e mestrado da Faculdade Meridional, bem como pessoas da comunidade. É o quadro resumido das atividades realizadas:

Data do Evento	Tema do Evento	Filme Sugerido	Público atingido	Local de realização	Carga Horária
25/03/2017	Mulheres e Ensino	O Sorriso de Mona-lisa	30 pessoas	Auditório da IMED	2h
20/04/2017	Migrações	A Boa Mentira	40 pessoas	Auditório da IMED	2h
20/05/2017	Justiça de Transição	Kamchatka	30 pessoas	Auditório da IMED	2 h
10/07/2017	Direitos Políticos	As sufragistas	20 pessoas	Yuca 626	3 h
23/09/2017	LGBTTSQ	Milk	60 pessoas	Yuca 626	6 h
20/11/2017	Racismos	Mandela: longo caminho para a liberdade	30 pessoas	Praça Santa Teresinha	4 h

Note-se que os eventos buscaram debater temas atuais, transversais e transdisciplinares vinculados aos Direitos Humanos, inclusive com a parti-

45 MANDELA: longo caminho para a liberdade. Direção: Justin Chadwick. Reino Unido; África do Sul: 20th Century Fox, 2013. 1 DVD (146 min.), son., color.

46 Rani de Souza estudou Filosofia no Instituto Berthier (IFIBE). É escritor e membro do movimento Afro em Passo Fundo.

47 Francisca Bueno é professora aposentada e ativista do movimento Afro em Passo Fundo. É especialista em Direitos Humanos (IFIBE).

48 Henrique Kauer Orihuela é graduando em Direito pela Faculdade Meridional e membro do grupo de pesquisa e extensão Cinelaw. Foi, durante o ano de 2017, bolsista IMED de iniciação científica.

cipação de docentes do Direito, da Arquitetura, da Psicologia, da Filosofia e do Cinema, bem como por membros da comunidade, primando pelo diálogo entre diferentes saberes e perspectivas sobre o mesmo tema, assim como transcendendo a noção de disciplina e área. Ainda, buscou-se, sempre que possível, realizar atividades culturais durante os eventos, como “mostra de pintura”, “mostra de mídias”, “mostra de imagens” e apresentação musical, que aliadas aos debates, buscaram proporcionar o enriquecimento da formação geral do estudante de Direito da IMED, bem como uma aproximação entre a academia e a comunidade de Passo Fundo, a fim de propiciar a concretização da função social do Direito.

Ao fim do ano de 2017, o Projeto Cinelaw, com as atividades descritas acima, recebeu “menção honrosa” pelo prêmio Ajuris⁴⁹ de Direitos Humanos.

O ano de 2017 foi de bastante aprendizado para o Projeto. Erros e acertos, apontados principalmente como retorno dos participantes do evento, foram essenciais para se pensar as estratégias para a realização dos eventos de 2018. Para esse ano, se optou por realizar menos eventos, porém dar ênfase à divulgação, buscando abranger mais pessoas da comunidade de Passo Fundo. Diante disso, em 2018 foram realizados apenas três eventos pela integração entre pesquisa e extensão do Cinelaw, porém com maior divulgação e maior participação tanto dos acadêmicos da graduação e mestrado em Direito da IMED, quanto de membros da comunidade de Passo Fundo e região.

O primeiro evento do ano de 2018 ocorreu no dia 7 de abril, sábado a tarde, tendo como tema *Crimes Internacionais e a Guerra na Síria* e sugestão de documentário “Cries from Syria”⁵⁰. O evento foi realizado no pátio externo do Smith Bar, em Passo Fundo. O público foi recepcionado com música, ambientada por Dérick Fortunato⁵¹, e automaticamente direcionado para assistir uma mostra de mídia sobre o tema, confeccionada por Ana Carolina Messa. Após, aconteceu o debate sobre o tema, guiado pelos professores Henrique Kujawa⁵² (Ciências Sociais), Jean Von Hohendorf⁵³ (Psicologia) e Tássia Aparecida Gervasoni⁵⁴ (Direito), todos da Faculdade Meridional. O evento contou com um público aproximado de 120 pessoas, dentre eles, acadêmicos de

49 O prêmio AJURIS Direitos Humanos foi concedido pela Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul em 2017.

50 CRIES from Syria. Direção: Evgeny Afineevsky. Bélgica; Croácia; República Tcheca: HBO: 2017. 1 DVD (111 min.), son., color.

51 Dérick Fortunato é Bacharel em Direito (IMED). Atualmente é mestrando em Direito (IMED).

52 Henrique Kujawa é Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS), Mestre em História (UPF) e graduado em História (UPF). É Professor do Mestrado em Arquitetura e Urbanismo e do Curso de Direito da Faculdade Meridional.

53 Jean Von Hohendorff é Doutor e Mestre em Psicologia (UFRGS), Graduado em Psicologia (FAC-CAT). Possui estágio de pós-doutoramento (UFRGS). Atualmente é Professor do Curso de Graduação e Mestrado em Psicologia da Faculdade Meridional.

54 Tássia Aparecida Gervasoni é Doutora em Direito (UNISINOS), Mestre e Bacharel em Direito (UNISC). Atualmente, é Professora do Curso de Graduação em Direito da Faculdade Meridional.

Direito e de Psicologia, tanto de graduação quanto de mestrado da Faculdade Meridional, assim como pessoas da comunidade de Passo Fundo e região.

Ao fim do evento e com aderência à temática, foi lançado o livro *Desenvolvimento Humano e Migrações Contemporâneas*⁵⁵, organizado pela Professora Leilane Grubba e pelas acadêmicas de mestrado em Direito Angélica da Silva Corrêa⁵⁶ e Kimberly Farias Monteiro⁵⁷, que contou com a autoria de acadêmicos e egressos dos cursos de graduação e mestrado em Direito da Faculdade Meridional, primando pela pesquisa acadêmica e iniciação científica.

Sequencialmente, o segundo evento de 2018 ocorreu em 9 de junho, também no Smith Bar, no período da tarde de sábado. Contou com um público aproximado de 30 pessoas, principalmente acadêmicos de Direito e de Psicologia da graduação e mestrado da Faculdade Meridional. Com sugestão do seriado “13 reasons why”⁵⁸, o evento buscou debater a influência das mídias na vida dos adolescentes, especialmente nos casos de *revenge porn* (pornografia da vingança), abordando o tema a partir do Direito Penal, das Novas Tecnologias e da Psicologia. Conduziram o debate os professores Vinícius Borges Fortes⁵⁹, Felipe da Veiga Dias⁶⁰ e Vinícius Renato Thomé Ferreira⁶¹, todos da Faculdade Meridional.

Por fim, o terceiro evento de 2018 ocorreu no dia 27 de outubro, sábado a tarde, tendo como tema *Aborto* e indicação do filme “Juno”⁶². Com público aproximado de 110 pessoas, dentre acadêmicos da graduação em Direito, Psicologia e Medicina da Faculdade Meridional, assim como mestrandos, egressos e pessoas da comunidade de Passo Fundo, o evento buscou uma transdisciplinaridade e transversalidade para abordar o tema, além da importância da vinculação entre diferentes formas de saberes. Para tanto, conduziram o debate três professoras da Faculdade Meridional, sendo uma professora do

55 GRUBBA, Leilane Serratine; CORRÊA, Angélica da Silva; MONTEIRO, Kimberly Farias (Org.). **Desenvolvimento humano e migrações contemporâneas**. Florianópolis: Editora Habitus, 2018.

56 Angélica da Silva Corrêa é Bacharel em Direito (FAMES), mestranda em Direito (IMED). Bolsista PRÓSUP/CAPES. Membro do Projeto Cinelaw.

57 Kimberly Farias Monteiro é Bacharel em Direito (FADISMA), mestranda em Direito (IMED). É membro do Projeto Cinelaw.

58 13 REASONS Why. Produção de Joseph Incaprerla. Estados Unidos: Netflix, 2007. son., color.

59 Vinícius Borges Fortes é Doutor em Direito (UNESA/RJ), Mestre em Direito (UCS) e Bacharel em Direito (FAPLAN). Possui estágio de pós-doutoramento pela Vrije Universiteit Brussel (VUB). É professor dos Cursos de Mestrado e Graduação em Direito da Faculdade Meridional (IMED). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Faculdade Meridional.

60 Felipe da Veiga Dias é Doutor em Direito (UNISC), Mestre em Direito (UNISC) e Bacharel em Direito (ULBRA-SM). É especialista em Direitos Fundamentais e Constitucionalização do Direito (PUCRS). Atualmente é Professor do Curso de Direito da Faculdade Meridional.

61 Vinícius Renato Thomé Ferreira é Doutor em Psicologia (PUCRS), Mestre em Psicologia (PUCRS) e Graduado em Psicologia (UPF). É especialista em Relações Familiares (UPF). É Professor do Curso de Graduação em Psicologia e Programa de Mestrado em Psicologia da Faculdade Meridional. Atualmente é Coordenador do Programa de Mestrado em Psicologia da Faculdade Meridional.

62 JUNO. Direção: Jason Reitman. Estados Unidos: Fox Pictures, 2007. 1 DVD (96 min.), son., color.

Direito, Daniela Gomes⁶³, uma da Medicina, Cely Christina Zimmermann⁶⁴, e uma professora da Psicologia, Vanessa Domingues Ilha⁶⁵. Ao fim, o espaço foi ambientado com música por Dérick Fortunato.

Nesse sentido, apesar de terem sido realizados apenas três eventos no ano de 2018, continuou a se primar pela importância da interdisciplinaridade e transversalidade dos temas abordados. Principalmente, pelo debate entre diferentes modalidades de saberes e pela necessidade do diálogo entre eles a fim de proporcionar o aprimoramento da formação geral do estudante. Nesse ano, se continuou a realizar eventos que, apesar do principal escopo ser educativo, não deixaram de oferecer um espaço de integração cultural, inclusive com ambientação musical, mostra de mídia e lançamento de livro com vinculação à temática.

Apresento um quadro resumido das atividades de eventos realizadas no ano de 2018:

Data do Evento	Tema do Evento	Filme Sugerido	Público atingido	Local de realização	Carga Horária
07/04/2018	Crimes Internacionais e a Guerra na Síria	<i>Cries from Syria</i>	120 pessoas	Smith Bar	4h
09/06/2018	<i>Revenge Porn</i>	<i>13 reasons why</i>	30 pessoas	Smith Bar	4h
27/10/2018	Aborto	Juno	110 pessoas	Smith Bar	3 h

O Projeto Cinelaw, no que se refere à temática deste texto, é um caso para exemplificar a possibilidade do cumprimento do estímulo a atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras que enriquecem a formação geral do estudante, conforme a Resolução CNE/CES nº 5/2018. Aliado ao oferecimento das atividades culturais, os eventos não deixam de contemplar a necessária transversalidade dos conteúdos exigidos nas diretrizes nacionais, com temas em Direitos Humanos. Mais do que isso, importa, ainda, as diferentes formas como cada tema é debatido, sempre a partir de um filme ou documentário sugerido, levando-se em consideração formas de saberes diferentes que possam fomentar uma maior

63 Daniela Gomes é Doutora em Direito (Estácio de Sá), Mestre em Direito (UNISC) e Bacharel em Direito (UPF). Atualmente é Professora do Curso de Direito da Faculdade Meridional (IMED).

64 Cely Christina Zimmermann é Graduada em Medicina (UFRGS), com residência médica no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Atualmente é Coordenadora do Serviço de Ginecologia e Obstetrícia do Hospital da Cidade de Passo Fundo. É Professora de Medicina da Faculdade Meridional (IMED).

65 Vanessa Domingues Ilha é doutoranda em Psicologia (USF), Mestre em Envelhecimento Humano (UPF), Especialista em Psicologia Clínica (IMED) e Graduada em Psicologia. É professora do Curso de Psicologia da Faculdade Meridional (IMED).

formação cultural dos acadêmicos e demais pessoas presentes nos eventos. Daí porque, para cada tema, os debates são conduzidos e dialogados por pessoas com especialidades em diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Medicina, Filosofia, Cinema, Arquitetura; e, especialmente, Direito.

O oferecimento de eventos gratuitos e de livre opção dos acadêmicos para participação enquanto atividades complementares curriculares (ACs) ainda tem como ponto positivo a participação da comunidade de Passo Fundo e região, possibilitando uma aproximação maior entre a academia e a comunidade, com troca de saberes.

Diante disso, tendo nascido e se desenvolvido por meio da integração entre pesquisa e extensão, o Cinelaw é um Projeto que parece ser um bom exemplo de como se torna possível concretizar a articulação de atividades complementares que permitam a efetivação de atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, bem como a integração entre docentes, discentes e comunidade.

5 CONCLUSÃO

O texto dialoga com a exigência das novas DCNs referente ao oferecimento das atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras pelos Cursos de Direito brasileiros, no âmbito das Atividades Complementares Curriculares (ACs), sem, contudo, definir um rol de atividades ou de exemplificar como devem ser entendidas tais atividades no contexto “cultural”, “transdisciplinar” e “inovador”.

Partindo da ausência de definição de tais atividades, porém da imprescindibilidade do seu oferecimento, busquei apresentar como exemplo o caso do Projeto Cinelaw e argumentar como é possível a concretização da mencionada exigência, a partir desse exemplo colocado em prática pela Faculdade Meridional (IMED) já desde o ano de 2017. O Cinelaw foi introduzido, portanto, como um exemplo de intersecção entre ensino, pesquisa, extensão e iniciação científica, que promove atividades acadêmicas complementares culturais, transdisciplinares e inovadoras.

Justifiquei, em primeiro lugar, a possibilidade de utilização do cinema em relação ao Direito por dois motivos principais, sendo eles: (a) o cinema consegue criar uma participação afetiva com o espectador, inclusive o estudante, aumentando o grau de interesse no ensino-aprendizagem; e, (b) o cinema pode ser utilizado como fonte para a pesquisa e para o ensino, podendo ser considerado como um documento para a pesquisa em razão da articulação do seu contexto histórico e social de produção e reprodução.

Finalmente, apresentei as atividades de extensão desenvolvidas pelo Cinelaw, com ênfase nos eventos, que buscam além do aprimoramento do conhe-

cimento dos estudantes, a aproximação entre academia e sociedade, a fim de gerar bem-estar social. Argumentei o porquê dos eventos serem considerados como Atividades Complementares Curriculares culturais, transdisciplinares e inovadoras, cumprindo com as exigências das novas DCNs de 2018.

REFERÊNCIAS

- 13 REASONS Why. Produção de Joseph Incaprerá. Estados Unidos: Netflix, 2007. son., color.
- AGEL, Henri. **Estética do cinema**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- A BOA mentira. Direção: Philippe Falardeau. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2014. 1 DVD (110 min.), son., color.
- ALMEIDA, Paula Wojcikiewicz. Direito internacional e cinema: uma experiência didática. In. **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito. v. 11. 2015. p. 62-86.
- AS SUFRAGISTAS. Direção: Sarah Gavron. Reino Unido: Panthé Film 4, 2015. 1 DVD (106 min.), son., color.
- ALTMAN, Rick. **Silent film sound**. New York: Columbia University Press, 2004.
- ARAÚJO, Alda Regina de; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino / aprendizagem da língua inglesa. In. **Conexão – comunicação e cultura** (Caxias do Sul – UCS). v. 8, nº 15. 2009.
- BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 635/2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em 15 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES nº 5/2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2649/resolucao-cne-ces-n-5>. Acesso em 12 jan. 2019.
- BROWN, Kathryn. Reflexões sobre o ensino de direito e cinema. In. **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito. v. 11. 2015. p. 27-40.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CORNEJO, Valentín Thury. El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho? In. **Revista sobre la enseñanza del derecho**. ano 7. nº 14. 2009. p. 59-81.
- CRISIS from Syria. Direção: Evgeny Afineevsky. Bélgica; Croácia; República Tcheca: HBO: 2017. 1 DVD (111 min.), son., color.
- ESCUADERO, Andréia Perroni. Espelhos midiáticos: uma reflexão sobre projeções e identificações através de técnicas e narrativas. In. **Revista Lumen et Virtus**. v. 5, nº 10. 2014. p. 118-129.
- FIUZA, Jaqueline; D'OLIVEIRA, Mariane Camargo; BRUTTI, Tiago Anderon; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. A influência do cinema para os jovens. In. **Revista Eletrônica Unicruz**. v. 3, nº 1. 2015. p. 374-385.
- FONSECA, Ana Lúcia Barreto da; MARIANO, Maria do Socorro Sales. Desvendando o mecanismo da projeção. In. **Psicologia em foco**. v. 1, nº 1. 2008. p. 1-8.
- FREITAS, Maria-Eugênia. Human rights films: issues and definitions. In. **Journal of islamic state practices in internacional law**. 2005, p. 28-48.
- FROEMMING, Liliane Seide. **A montagem no cinema e a associação-livre na psicanálise**. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento (Tese de Doutorado), 2012.
- GARCIA COSTA, Francisco Manuel. El cine como metodología docente en la asignatura derecho constitucional. In. YBÁÑEZ, Maria Teresa Tortosa; TERUEL, José Daniel Álvarez; BUADES, Neus

Pellin (Coord.). **IX Jornada de xarxes d'investigació en docència universitària**: disseny de bones pràctiques docents en el context actual. Alicante, 2011.

GRUBBA, Leilane Serratine. O ensino-aprendizagem dos direitos humanos por meio do cinema. In. RODRIGUES, Horácio Wanderlei; CELLA, José Renato; SILVA, Jaqueline Mielke (Org.). **Direito, Democracia e Sustentabilidade**: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Faculdade Meridional. Erechim: Deviant, 2018. p. 121-144.

GRUBBA, Leilane Serratine; CORRÊA, Angélica da Silva; MONTEIRO, Kimberly Farias (Org.). **Desenvolvimento humano e migrações contemporâneas**. Florianópolis: Editora Habitus, 2018.

GUIMARÃES, Veridiana Canezin; CELES, Luiz Augusto M. O psíquico e o social numa perspectiva metapsicológica: o conceito de identificação em Freud. In. **Psicologia: teoria e prática**. v. 23, nº 3, 2007. p. 342-346.

JUNO. Direção: Jason Reitman. Estados Unidos: Fox Pictures, 2007. 1 DVD (96 min.), son., color.

KAMCHATKA. Direção: Marcelo Piñeyro. Argentina: Buena Vista Internacional, 2002. 1 DVD (105 min.), son., color.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. In. **Estudos Históricos**. v. 5, nº 10. Rio de Janeiro. 1992. p. 237-250.

MACHURA, Stefan. An analysis scheme for law films. In. **University of Baltimore Law Review**. v. 36. i. 3. 2007. p. 329-345.

MANDELA: longo caminho para a liberdade. Direção: Justin Chadwick. Reino Unido; África do Sul: 20th Century Fox, 2013. 1 DVD (146 min.), son., color.

MILK. Direção: Gus Van Sant. Estados Unidos: Universal Pictures, 2008. 1 DVD (128 min.), son., color.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Moraes, 1970.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015.

O SORRISO de monalisa. Direção de Mike Newell. Estados Unidos: Revolution Studios; Columbia Pictures, 2003. 1 DVD (114 min.), son., color.

RIVAYA, Benjamín. El cine de los derechos humanos. In. **Sociologia del diritto**. 2009. p. 137-157.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise do Parecer CNE/CES nº 635/2018. In. COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henrique Zandona (Org.). **Educação e diversidade**: por uma formação jurídica plural e democrática. Maringá: IDM, 2018. p. 13-96.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação jurídica** – volume 1: Diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis: Habitus, *no prelo*.

ROSATELLI, Luiz André Carrieli. **Atêlie de vídeo e cultura juvenil**: Um estudo de caso sobre aprendizagem e socialização de jovens urbanos de segmentos populares através das tecnologias de vídeo digital. [Dissertação de Mestrado em Educação]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

STEMBERG, Robert. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TASCON, Sonia. Considering human rights films, representation, and ethics: whose face? In. **Human rights quarterly**. v. 34. The Johns Hopkins University Press, 2012. p. 864-883.

TUDOR, Andrew. **Teorias do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Renato Duro Dias¹

1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretende abordar a curricularização da extensão nos Cursos de Graduação em Direito tendo como ponto de partida a recente Resolução nº 5 do CNE/CES, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Trata-se de temática emergente e que na contemporaneidade dos debates da educação superior tem sido realçada, em especial, pela necessidade de adequação dos currículos dos Cursos de Graduação prever dez por cento (10%) de carga horária de atividades de extensão em seus projetos políticos pedagógicos, por força da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Embora a prática da extensão universitária não seja tão recente, a temática de sua regulação e regulamentação surge com mais intensidade nos anos 1980, com debates originados nos Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), especialmente o realizado em Brasília (1987).

A década de 1980 foi o período de maior fortalecimento da sociedade civil em oposição ao regime autoritário brasileiro instalado em 1964. A organização política dos movimentos sociais se deu principalmente em direção ao protagonismo na defesa dos seus interesses. A universidade passa a ser questionada e tensionada pelos movimentos sociais. Mas no interior da Universidade havia também efervescência e muitos dos atores dos movimentos por mudanças estavam travando embates em busca de transformações na estrutura conservadora das mesmas. Muitos dos protagonistas de movimentos sociais se colocaram em defesa da democracia e foram responsáveis pela estruturação da concepção da extensão universitária que se pretendia alcançar. As ações extensionistas passaram a ser regu-

1 Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), estando vinculado a esta universidade como Professor da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado em Direito e Justiça Social). É Doutor em Educação com período de doutoramento sandoiche na Universidade de Lisboa, Portugal. Foi Coordenador dos Cursos de Graduação em Direito (FURG) por três mandatos. Professor Visitante no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pesquisador do GTJUS – Grupo Transdisciplinar em Pesquisa Jurídica para a Sustentabilidade. Codiretor da Revista *Pedagogia Universitária y Didáctica del Derecho*, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Editor Chefe da Revista de Gênero, Sexualidade e Direito – CONPEDI. Diretor Regional Sul da ABEDI. Coordenador Regional Sul da Rede de Pesquisa Empírica em Direito (REED).

lamentadas e vêm proporcionando um debate permanente entre o fazer da extensão e a atuação interventora da universidade em determinadas comunidades. (DEUS e HENRIQUES, 2017, p. 80).

É com a Constituição Federal de 1988, leia-se o artigo 207² e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que a extensão passa a compor um papel fundamental de articulação no chamado “tripé³” da educação superior, vale dizer, ensino, pesquisa e extensão indissociáveis.

Neste sentido, a presente investigação, de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e com análise de conteúdo (BARDIN, 2011), discute as principais políticas públicas para educação superior com foco na extensão universitária e a educação jurídica, procurando compreender os textos legais e os ciclos de políticas, bem como sua interferência no campo do direito.

Este estudo está estruturado em três partes. Primeiramente, procura-se apresentar os marcos legais e conceituais da extensão universitária para a educação superior brasileira. Num segundo momento, aborda-se a extensão universitária com ênfase na Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Ao final, problematiza-se os desafios e limites apresentados pela nova Resolução nº 5 do CNE/CES, de 17 de dezembro de 2018, procurando compreender quais os significados ali expressos e as potências que podem revelar a curricularização da extensão nos Cursos de Graduação em Direito no Brasil.

Espera-se que o debate travado ao largo deste artigo possa servir de marco teórico inicial para uma discussão que envolva, sobretudo, pensar a formação do Bacharel em Direito a partir de uma perspectiva humanista, social e crítica.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA ⁴

Em 1987⁵, os Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras, reunidos em Brasília, apresentam um novo marco regulatório para a extensão. Nele aparece um conceito de extensão que serviria como parâmetro para as relações entre universidade e comunidade.

2 Artigo 207 (Constituição Federal de 1988) “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

3 Atualmente existem estudos que defendem a inovação e a gestão como parte destas atividades fundantes da educação superior. (LEITE, 2012; CUNHA, 2013 e DIAS, 2014).

4 Parte deste item está mais bem detalhado em Dias (2014).

5 Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (1987). Brasília, DF: FORPROEX, 1987.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. (FORPROEX, 1987, p.11).

Naquela época, em pleno processo de reconstrução democrática e em efervescente debate da futura Carta Constitucional, Brasília, além de Capital Federal, se tornava o centro das atenções. Esse documento, aprovado em 1987, apresentou às universidades públicas, o que acabou servindo de base para as instituições privadas, um conceito de “extensionismo” diferente do que até então se defendia e praticava.

Aparece, assim, primeiramente, o conceito de extensão pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (1987).

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 11).

Contrariamente a uma proposta assistencialista, esse modelo, pensado conceitualmente pelo FORPROEX, via na extensão um espaço dialético entre conhecimento teórico e realidade. O objetivo, agora distinto, era possibilitar as trocas entre conhecimento popular e acadêmico, numa ênfase transformadora.

Essa proposta estava alicerçada no contexto político que se instaurava no país e que entendia a universidade como espaço de construção de autonomia, produção de conhecimento, mas com potencial crítico de transformação social.

A constituição da universidade renovada deve ser baseada por meio e propostas realistas e ações concretas, enquanto reforça a rede de trocas acadêmicas em arte-cultura e ciência e tecnologia que já opera nos registros multicultural, interdisciplinar e transnacional. Mais que tudo, isso implica fazer da universidade renovada uma instituição verdadeiramente pública, aberta ao controle e à participação política das comunidades às quais ela serve. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.124).

Durante muitos anos essa ideia de extensão universitária foi sendo construída, é bem verdade com muitas dificuldades, principalmente em função de práticas tradicionais assistenciais, das quais o modelo universitário brasileiro

de extensão durante muito tempo nunca se desvinculou.

Recentemente, o mesmo FORPROEX propôs um novo e remodelado conceito para a extensão universitária. Para tal, a extensão universitária deveria, em sua prática acadêmica, zelar pela “garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social.” (FORPROEX, 2012, p. 15-16).

Dessa forma, a proposta Extensão Universitária hoje aponta para uma universidade articulada em dois sentidos: primeiramente como interlocutora da sociedade em que se insere, mas, também, de articuladora da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O papel da universidade extensionista passa a ser, portanto, *o de promover e transformar as relações nas quais está inserida*.

Isto convoca a pensar sobre a importância de se conhecer o modo como se concretiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio fundamental na constituição da especificidade de instituições de ensino superior. Parte-se do pressuposto que a extensão universitária parece se constituir em uma atividade acadêmica que expressa sua importância na capacidade de imprimir um novo rumo à universidade brasileira, o que traz à luz diferentes contribuições significativas acerca de como as mudanças estruturais podem acontecer na sociedade. Por essa mesma razão, a política de formação profissional ganha destaque, principalmente no que diz respeito à responsabilidade de formar profissionais comprometidos com os processos de transformação da sociedade. (DEUS e HENRIQUES, 2017, p. 81).

Assim, algumas universidades, ao longo dos anos vêm assumindo, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) princípios orientadores do ensino, da pesquisa e da extensão indissociáveis. É o caso, por exemplo, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (PPI, 2011) ⁶.

6 A FURG, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 2011, nesse sentido, elencou princípios orientadores do ensino, da pesquisa e da **extensão**: ética, estética, compromisso e responsabilidade social, inclusão social, respeito à diversidade humana, cooperação e solidariedade e flexibilidade curricular e integração de conhecimentos. Detalham-se estes três últimos, por entender-se serem os mais relevantes para esta investigação.

COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE

Comprometida com a Educação e a transformação das relações sectárias que definem a sociedade contemporânea, a Universidade tem por responsabilidade e princípio o fomento de novas formas de ação e interação pautadas pela solidariedade e pelo trabalho colaborativo, com vistas a consolidar uma prática social que priorize o cuidado com o outro, fortalecendo os sentimentos de pertença, segurança e confiança.

FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A flexibilização curricular pressupõe um currículo entendido como processo formativo, dinâmico e em permanente movimento, permitindo que a ação educativa da Universidade incorpore outras formas de aprendizagem e de produção do conhecimento presentes na realidade social. Essa perspectiva requer a avaliação contínua dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação e das ações de pesquisa e **extensão**, identificando diferentes desafios na formação de pessoas e na produção de conhecimento e novas tecnologias.

INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS

A integração de conhecimentos pressupõe o diálogo inter e transdisciplinar nos processos de formação de pessoas e na produção do conhecimento e das novas tecnologias, na busca de uma nova forma de organização e integração dos saberes acadêmicos. Essa integração deve orientar as ações de ensino, pesquisa e **extensão** da Universidade, de forma a considerar a coletividade acadêmica e a

Conceitualmente, a extensão universitária vai sendo entendida sob o ponto de vista de articulação e integração com a comunidade que a cerca e, de modo particular, revelando a força das pontes construídas entre os saberes acadêmico e popular.

No Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (2012), realizado em Manaus, AM, a extensão universitária é reinscrita e redefinida.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 15).

Assim definida, a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social. (FORPROEX, 2012, p. 15-16).

Com estes paradigmas, promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social, a extensão universitária galga um espaço de articulação privilegiado capaz de aproximar (consolidar) cada vez mais o fazer universitário à comunidade local, dando um amplo sentido de pertença e territorialidade à ação universitária.

Não só a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 207, mas a LDB, de 1996, cujos fundamentos da educação superior se encontram entre o art. 43 e o 57, garantem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio

pluralidade do conhecimento, para além das disciplinas tradicionais. (FURG, 2011, p. 07-09) (Grifo nosso).

em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Estes suportes legais se constituem em um importante instrumento para capilarizar para as demais normas e políticas públicas educacionais o caráter indissociável da extensão universitária.

Outro tema a entender conceitualmente é a diferença existente entre projetos e programas de extensão⁷. Compreende-se projeto como um conjunto de ações contínuas e interligadas, voltadas para um objetivo de caráter educativo, social, cultural, científico e/ou tecnológico. Já programas de extensão referem-se a um conjunto de projetos de caráter orgânico-institucional, com clareza de diretrizes, voltados para um objetivo comum. Ao elaborar vários projetos, sob o mesmo tema e objeto, a recomendação é que estes sejam agregados e organizados de uma forma mais ampla como programas. Assim, os recursos e esforços podem ser utilizados conjuntamente e de forma integrada.

Em resumo, são consideradas atividades de extensão universitária aquelas que promovam de maneira direta a interação transformadora entre universidade e a sociedade, por meio de processos interdisciplinares, educativos, culturais, científicos e/ou políticos, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre a própria extensão, o ensino e a pesquisa. Priorizam-se, assim aqueles projetos e programas, que disponibilizem e/ou apliquem diretamente a comunidades não-universitárias conhecimentos resultantes de atividades de pesquisa ou ensino, incorporando à universidade outros saberes.

Ao reafirmar o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade. (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000).

7 Definição com base no Programa de Extensão Universitária – ProExt.

A universidade assume, em múltiplos sentidos, uma posição de coprotagonismo junto à comunidade, comprometida com a solidariedade e a produção de esforços a fim de criar mecanismos de mudança em prol de ações de extensão que eliminem ou reduzam os fossos existentes entre senso comum e conhecimento científico.

3 EDUCAÇÃO JURÍDICA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A educação jurídica tem sido problematizada nas últimas décadas sob diversos aspectos, com ênfase a entendê-la como um campo especializado do conhecimento jurídico.

Embora as investigações nos últimos dez (10) anos tenham ampliado qualitativa e quantitativamente na área da educação jurídica, é, substancialmente, na década de 1980 que os questionamentos críticos de Warat (1980) e de Lyra Filho (1980) apontam a necessidade de se pensar o ensino do direito a partir de outros paradigmas teóricos e metodológicos. Visualiza-se o campo do conhecimento jurídico, campo da produção do conhecimento na concepção bernsteiniana (1990), e a educação jurídica, campo da reprodução, como um campo fechado e por vezes bastante especializado. (DIAS e MACHADO, 2014, p. 04)

Este campo se constituiu e se consolidou na medida em que um conjunto de normas surgiu para definir ou delimitar. Assim, demarca-se como ponto de partida para fins deste estudo a Portaria nº 1.886/1994, embora se saiba da existência de outras normas anteriores.

A Portaria nº 1.886 de 1994 apresenta de maneira peculiar a integração das atividades de extensão aos currículos dos cursos de direito. A extensão surge como uma possibilidade de oxigenação para os “velhos” fazeres do ensino jurídico, que pensavam a sala de aula como único lócus de construção de verdades.

Pode-se afirmar que a referida portaria indicou inúmeros avanços para a educação jurídica, fundamentalmente ao prever uma visão curricular que apontava para a realidade social e a interdisciplinaridade. As propostas dessa nova legislação abordavam as dimensões teóricas e práticas do currículo. Pensava-se num currículo mais flexível, com disciplinas opcionais, mas com um arranjo que estabelecesse uma formação crítica.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito. (Portaria nº 1.886, 1994, p. 1).

Outro paradigma para se pensar o ensino do direito é a Resolução nº 9 de 2004. Era ela quem estabelecia as diretrizes curriculares nacionais até a aprovação da nova norma de 2018.

De acordo com a Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Direito (2004), os currículos dos cursos e a educação jurídica devem se centrar numa visão pluridisciplinar de direito, das ciências humanas e sociais como fonte de conhecimento que objetiva estimular e sensibilizar o educando-bacharel (individual e coletivamente) na sua consciência participativa, emancipatória e de pertencimento, posto que uma das fundamentações do art. 3º da Resolução nº 09, de 2004 é, preponderantemente, a de “assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

Em dois dispositivos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (2004) mencionam a possibilidade de atividades de extensão, no artigo 2º, § 1º, inciso VIII, quando se refere à organização curricular do curso e os requisitos da proposta e no art. 8º, ao mencionar sobre as atividades complementares.

Art. 2º [...]

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...]

VIII – incentivo à pesquisa e à **extensão**, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; [...]. (grifo nosso).

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de **extensão** junto à comunidade. (grifo nosso).

Em nenhum desses dois artigos da Resolução fica claro como essas atividades serão implantadas e quais os mecanismos articuladores entre elas e o ensino ou a pesquisa. Em geral, pode-se dizer que alguns cursos de Direito têm considerado, a partir da norma de 2004, extensão as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Assistência Judiciária ou Serviços de Assistência Judiciária (SAJ) e as Clínicas jurídicas.

Quanto à adoção de políticas extensionistas, alguns Projetos Político Pedagógicos (PPPs) asseveram a importância do tema ao propor, na estrutura

organizacional, a criação de uma Supervisão de Extensão (FURG, PPP, 2012)⁸. Embora se saiba que uma estrutura não implica diretamente uma ação política, essa proposta organizacional altera, de certo modo, como a Faculdade e o Curso pretendem pensar os significados da palavra extensão. Nesse sentido, em uma primeira análise, há um processo de recontextualização dos textos institucionais.

When a text is appropriated by recontextualizing agents, operating in positions of this field, the text usually undergoes a transformation prior to its relocation. The form of this transformation is regulated by a *principle of decontextualizing*. This process refers to the change in the text as it is first *delocated* and then *relocated*⁹. (BERNSTEIN, 1990, p. 53).

Ao investigarem os processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular da reforma das ciências para o ensino básico em Portugal, Morais e Neves (2006) defendem os mesmos termos de Bernstein.

Estes processos de recontextualização – que têm lugar sempre que um texto é deslocado de um contexto e inserido noutra contexto – conduzem a modificações do texto cujo sentido e grau reflectem, entre outros factores, os princípios [ideológicos e] pedagógicos dos agentes dos respectivos campos e as influências resultantes das interações sociais que se estabelecem entre agentes do mesmo campo e de campos diferentes. (MORAIS; NEVES, 2006, p. 1).

Entende-se que a educação jurídica necessita de espaços articulados entre o modelo de educação formal (currículo oficial, dentro dos espaços educativos de sala de aula e laboratórios) e, também, de contextos e espaços não formais, especialmente através de diálogos e relações comunitárias em que se favoreça a ação transformadora.

A ação transformadora só se dá quando a extensão, no dia a dia, se abre para a experimentação e para a diversidade; quando borra as fronteiras disciplinares, as fronteiras do pensar “ou” fazer, da teoria “ou” da prática; quando, com base na reunião de individualidades autônomas e singulares e a partir da identificação de uma realidade que quer transformar, agrega, constrói um projeto coletivo, impulsiona um processo de formação. (D’OTTAVIANO e ROVATI, 2017, p.23).

8 O Curso de Direito da Fundação Universidade do Rio Grande, encontra-se sediado na Faculdade de Direito da FURG (FADIR) [...] tem a seguinte estrutura organizacional:

- a) Conselho da Faculdade, órgão deliberativo e recursal, com representação de todos os segmentos acadêmicos;
- b) Direção da Faculdade;
- c) Coordenações de Cursos de Graduação e Pós-graduação;
- d) Supervisão de Pesquisa;
- e) **Supervisão de Extensão**;
- f) Supervisão de Estágio;
- g) Supervisão de Atividades Complementares e
- h) Supervisão de Trabalho de Curso. (PPP, 2012, p. 18) (grifo nosso).

9 Em tradução livre: “Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, o texto geralmente passa por uma transformação antes de sua transferência. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se à alteração no texto, primeiro como uma deslocação e, em seguida, a relocação”.

Quicá os projetos e programas de extensão possam se constituir nestes espaços, já que experiências extensionistas têm acrescentado e demonstrado práticas cidadãs que envolvem a comunidade acadêmica e a população local.

Tratar a educação do ângulo que mais a dignifica: o do direito social e da democratização de um ensino de qualidade, o da pesquisa qualificada e comprometida com os problemas sociais, o da organização de homens e instituições a serviço. (NUNES, 2000, p 9-10).

Desta forma, se pode perceber *pari passu* (mesmo que não se reconheça os Serviços de Assistência Judiciária como atividades de extensão) a indicação do pensar extensionista em múltiplas instituições, públicas e privadas. Eis alguns exemplos.

O SAJUG (Serviço de Assistência Judiciária Gratuita) ultrapassa os muros da Universidade, para promover a defesa dos direitos humanos e apoiar projetos comunitários de cidadania em locais de precárias condições de vida. (Fonte: www.pucrs.br).

A Faculdade de Direito possuiu um Serviço de Assistência Judiciária com caráter extensionista, voltado para o atendimento da população carente, cujas atividades, atualmente, integram a parte de ensino sob a forma de estágio supervisionado. (Fonte: <http://direito.ufpel.edu.br/faculdade/organizacao.html>).

O Serviço de Assistência Judiciária (SAJ) do Curso de Direito da FURG possui, também, uma característica extensionista, sendo considerado, na Universidade, um dos maiores neste setor. “O SAJ é a segunda maior atividade extensionista da FURG (menor apenas que o hospital universitário)”. (Fonte: www.direito.furg.br).

4 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: DESAFIOS E LIMITES

A curricularização da extensão nos Cursos de Graduação em Direito vem sendo debatida, principalmente, em função das recentes normativas: a) Resolução nº 5 do CNE/CES, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito; b) Resolução nº 7 do CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, a qual prevê dez por cento (10%) de atividades de extensão de carga horária em seus projetos políticos pedagógicos.

É importante frisar que ambas se fundamentam em dispositivos constitucionais e no próprio Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), Lei nº 13.005/2014. Que, dentre as diversas proposições, apresenta a Meta 12, a qual prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%

(cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Logo adiante o PNE apresenta as estratégias a serem adotadas para buscar o efetivo alcance dessa meta, dentre as quais se encontra a previsão de que seja assegurado o mínimo de 10% dos créditos curriculares nos cursos de graduação para programas e projetos de extensão universitária:

12.7) assegurar, no mínimo, **10% (dez por cento)** do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (grifo nosso).

Sobre a mesma temática extensionista refere-se a Resolução CNE/CES nº 7/2018:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

No que tange à Resolução CNE/CES nº 7/2018 (estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira) pode-se afirmar que os princípios que a instituíram são de caráter mais abrangente (já que se aplicam a todos os Cursos de Graduação do país), e se alicerçam em quatro (4) grandes eixos:

- Respeitar a autonomia universitária e os contextos locais;
- Não ampliação da carga horária total dos cursos;
- Dinamização das práticas pedagógicas no ensino de graduação e
- Manutenção no número horas curricularizadas conferidas a docentes e discentes.

Quanto à autonomia universitária, garantida constitucionalmente, a proposta é que se possa ministrar determinados conteúdos programáticos ou buscar a consecução de determinados objetivos de aprendizagem, por meio da realização de ações de extensão, substituindo as metodologias tradicionais (aulas teóricas ou práticas laboratoriais) em consonâncias com os projetos institucionais, ou seja, respeitando a vocação (local ou regional) de cada universidade.

Outro fator importante é a não ampliação da carga horária total do curso, o que em muitos casos poderia gerar um aumento de semestre ou ano para a integralização do mesmo. Em algumas áreas, tais como as licenciaturas, essa ampliação total de carga geraria (poderia gerar) um processo ascendente nos índices de evasão, já que muitos destes cursos lidam com suas grades funcionando no limite máximo de horas. De modo que as propostas que têm surgido de curricularização são no sentido de aproveitar algumas

atividades curriculares já existentes.

Importante lembrar, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2018:

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

- I – programas;
- II – projetos;
- III – cursos e oficinas;
- IV – eventos;
- V – prestação de serviços.

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Aspecto salutar diz respeito à dinamização das práticas pedagógicas no ensino de graduação. A proposta de curricularizar a extensão se adequa à necessária ampliação do *modus* de operacionalizar as nossas tradicionais aulas expositivas. Tais como: a) atividades que disponibilizem e/ou apliquem saberes diretamente a comunidades não universitárias, como são projetos de acesso à justiça para comunidades vulneráveis; b) cursos ou oficinas montadas para comunidades específicas, como, por exemplo, formação continuada em saúde, educação básica, questões rurais/urbanas, em direitos humanos; c) disponibilização de conteúdos de divulgação científica em mídias convencionais ou online, incluindo cursos de aperfeiçoamento para associações de bairro, sindicatos e ONGs e d) desenvolvimento de soluções tecnológicas (tecnologias sociais) ou informacionais para comunidades diversas, veja-se o caso de desenvolvimento de Apps.

A extensão entendida como prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes. (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000).

E, por fim, como quarto grande eixo, não menos importante, repercutir positivamente (em expressão quantitativa) tanto na vida acadêmica do estudante, como na carga horária de trabalho dos professores (encargos docentes).

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. (Resolução CNE/CES nº 7/2018).

Já a Resolução CNE/CES nº 5/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, aponta alguns caminhos para a operacionalização das atividades de extensão no currículo dos cursos de Graduação em Direito.

De pronto insta salientar que a palavra “extensão” é mencionada apenas três (03) vezes, o que por si só pode causar um desconforto em termos conceituais. Primeiramente (artigo 2º, inciso IX), explicitando a necessidade de constar no Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

I – o perfil do graduando;

II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;

III – a prática jurídica;

IV – as atividades complementares;

V – o sistema de avaliação;

VI – o Trabalho de Curso (TC);

VII – o regime acadêmico de oferta; e

VIII – a duração do curso.

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

IX – incentivo, de modo discriminado, a pesquisa e a **extensão**, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; [...]. (grifo nosso).

Em um segundo momento (artigo 2º, §3), ao reafirmar o compromisso de articulação (indissociabilidade) entre ensino e pesquisa.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: [...]

3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de **extensão** e de iniciação à pesquisa. [...]. (grifo nosso).

Por fim, ao prever estímulo (artigo 7º) curricular às atividades de extensão.

Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de **atividades curriculares de extensão** ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos. (grifo nosso).

Com este dispositivo, fica claro a intenção do legislador de curricularizar as atividades de extensão. Entendendo o currículo com um artefato em aberto.

A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada. (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Como bem defendem Moreira e Silva (2009, p. 07), o currículo não é neutro, implica relações de poder:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Por muito tempo, a extensão foi chamada de “prima pobre”¹⁰. Dar um estatuto (status) curricular para as atividades extensionistas pode, em alguma medida e num modelo de reconstrução discursiva, reequiparar as posições, especialmente dando isonomia de tratamento à extensão universitária. Ressignificando essas relações de poder.

Este estatuto curricular já tem data prevista.

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes. (Resolução CNE/CES nº 7/2018).

Resta saber quais os sentidos e significados que os cursos de graduação em Direito darão a essa importante diretriz. Eis o desafio, pensar o ensino do direito para além dos muros e fronteiras da universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu lançar luz sobre duas recentes diretivas sobre extensão universitária, sua curricularização e o ensino jurídico. Desta feita, abordou-se a extensão nos Cursos de Graduação em Direito tendo como ponto de partida a Resolução nº 5 do CNE/CES, de 17 de dezembro de 2018 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito) e a

10 Referindo-se ao fato de que as universidades privilegiavam recursos (dedicação de carga horária e incentivos) ao ensino e à pesquisa.

Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira).

A proposta foi problematizar a adequação dos currículos dos Cursos de Graduação em Direito, a partir da inserção de dez por cento (10%) de carga horária de atividades de extensão em seus projetos políticos pedagógicos.

Para tanto, discutiu-se a extensão universitária, seus princípios conceituais e marcos legais, dando-se ênfase às históricas proposições originárias do FORPROEX, até a consolidação de uma norma que estabelece com detalhamento a aproximação universidade-comunidade. Debateram-se, também, as normas reguladoras para a educação jurídica. Tentou-se, de maneira não exaustiva, destacar os pontos emergentes deste debate. Dentre eles, pode-se destacar a necessidade dos cursos de graduação em direito entenderem seus currículos como artefatos abertos às atividades extensionistas.

O tema não se esgotará com a criação destas novas normas, muito pelo contrário, cada reforma curricular suscitará pensar como adequar à tradicional grade dos cursos de direito, experiências comunitárias, metodologias sociais e ações que possibilitem o engajamento do estudante no contexto que se insere.

Entende-se que curricularizar a extensão nos cursos de graduação em direito é tarefa urgente, sobretudo para apostar na formação de um bacharel mais humanista e crítico, alguém capaz de ser agente de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Disponível em: www.andifes.org.br. Acesso em 11 mar. 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a regulação, e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and Control**, v. IV: The structuring of pedagogic discourse. London: Routledge, 1990.

BOGDAN, Robert. C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – out. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.886**, de 30 de dezembro de 1994.

BRASIL. MEC. **Programa de Extensão Universitária (ProExt)**.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)** – 2011-2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária**, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 9 do CNE/CES**, de 29 de setembro de 2004.

BRASIL. **Resolução nº 5 do CNE/CES**, de 17 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018.

CASTRO, Jorge Orlando. **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1 ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, 2013.

DEUS, Sandra de e HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A Universidade Brasileira e sua Inserção social CASTRO, Jorge Orlando. **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1 ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DIAS, Renato Duro. **Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas/Universidade de Lisboa. Pelotas, 2014.

DIAS, Renato Duro. 30 anos de Constituição Federal: limites e desafios para educação superior pública brasileira. In: Glauco Salomão Leite; Gustavo Ferreira Santos; João Paulo Allain Teixeira; Marcelo Labanca Corrêa de Araújo. (Org.). **30 Anos da Constituição Brasileira: balanço crítico e desafios à (re) constitucionalização**. 1ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, v. 1, p. 420-443.

DIAS, Renato Duro. Acesso à justiça e educação jurídica: uma percepção imagética do direito. In: CONPEDI/UFSC. (Org.). **Direito, Educação, Ensino e Metodologias Jurídicas**. 1ed. Florianópolis: CONPEDI 2014, 2014, v. 01, p. 29-43.

DIAS, Renato Duro. A Prática Jurídica Social no Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande, Brasil. **Revista de Direitos Humanos Fundamentais**, v. 16, p. 69-85, 2016.

DIAS, Renato Duro. La educación jurídica en Brasil: una lectura crítica de las directrices curriculares nacionales brasileñas para el derecho y sus formas de recontextualización a partir de las teorías de Basil Bernstein. **Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho**, v. 1, p. 72-87, Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2014.

DIAS, Renato Duro; SCARABELOTTI, Igor B. Imagens, representações e justiça social: um campo dialógico para a educação jurídica. In: Maria Cecília Lorea Leite; Renato Duro Dias; Ana Clara Corrêa Henning (Org.). **Justiça Curricular e suas Imagens**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018, v. 1, p. 167-196.

DIAS, Renato Duro; LEITE, Maria Cecília Lorea. A justiça que se tem e a justiça que se quer: educação jurídica e análise de imagens. **Direito e Justiça Social: a construção jurídica dos direitos de cidadania**. 1 ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2015, v. 1, p. 115-134.

DIAS, Renato Duro; MACHADO, Lúcio C. Desafios e potencialidades para o campo da educação jurídica: um “estado da arte”. In: Maria Creusa de Araújo Borges, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches. (Org.). **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos I**. 1. ed. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 1, p. 03-28.

DIAS, Renato Duro; VIANNA, Jonas M. C. Interdisciplinaridade e Currículo do Curso de Direito: um Estudo de Caso. **Quaestio Iuris**, v. 9, p. 1389-1413, UERJ: Rio de Janeiro, 2016.

D’OTTAVIANO, Camila e ROVATI, João (Org.) **Para Além da Sala de Aula**. Extensão Universitária e Planejamento Urbano e Regional. 1 ed. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (1987). Brasília, DF: FORPROEX, 1987. <http://forproex.blogspot.com/p/o-que-e-o-forproex.html>. Acesso em 14 mar. 2019.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) (2012). Manaus, AM: FORPROEX, 2012. <http://forproex.blogspot.com/p/o-que-e-o-forproex.html>. Acesso em 14 mar. 2019.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro; HENNING, Ana Clara Correa (Orgs.). **Justiça Curricular e suas Imagens**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018. v. 1. 263p .

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. **Revista de Educação**, XIV (2), p. 75-94, Lisboa, Portugal, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16 jul./dez. 2006, p. 20-45.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. FURG. **PPI, 2011**. www.furg.br. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. FURG. CURSO DE DIREITO. **PPC, 2012**. www.direito.furg.br. Acesso 13 mar. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Ideias – Revista da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 105-119, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo J. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, a. XXIII, nº 79, ago., Campinas, SP, 2002.

(NOVAS) DIRETRIZES CURRICULARES E PESQUISA EM DIREITO: DESAFIOS HUMBOLDTIANOS

Roberto Fragale Filho¹

I

Festejada pela comunidade acadêmica como uma renovação profunda no ensino jurídico, a Portaria MEC nº 1.886, de 31 de dezembro de 1994, continha três referências genéricas à ideia de pesquisa: a determinação para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias (artigo 3º), a possibilidade de seu cômputo nas atividades complementares (artigo 4º) e seu aproveitamento em convênios de intercâmbio de alunos e docentes (artigo 14). Enquanto a primeira referência trazia para o curso jurídico a dimensão humboldtiana da universidade, as demais eram meros registros burocráticos, sem efetivamente expressar uma concepção pedagógica. Não obstante o traço genérico e opaco de suas determinações, talvez em virtude de seu forte simbolismo contrário à perspectiva tecnicista inscrita na regulação precedente, ou seja, a Resolução CFE nº 3, de 25 de fevereiro de 1972, a Portaria constituiu-se no estandarte de resistência da comunidade às diretrizes curriculares exigidas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mesmo assim, ao cabo de muitas idas e vindas, a defesa intransigente da Portaria não impediu que fosse editada a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que continha duas alusões à pesquisa: a exigência de sua inscrição no projeto pedagógico do curso como “necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica” (artigo 2º, § 1º, VIII) e sua apropriação como competência e habilidade no manejo da legislação, jurisprudência, doutrina e outras fontes do direito pelo egresso do curso (artigo 4º, III). De novo, por meio de construções genéricas, o texto normativo, além de sinalizar para uma prática institucional específica (iniciação científica), sugeria a necessidade de uma integração humboldtiana entre ensino e pesquisa, ainda que seja perceptível a atribuição de uma maior centralidade ao primeiro, e parece definir a pesquisa como conhecimento e manejo ade-

1 Mestre em Direito (PUC-Rio) e Doutor em Ciência Política (Université de Montpellier I, França). Estágios de pós-doutorado em Sociologia (Institut d'Études Avancées de Nantes, França) e Direito (Universidade de Córdoba, Argentina). Professor Titular da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Juiz do Trabalho Titular da 1ª Vara do Trabalho de São João de Meriti (RJ). Membro fundador e ex-presidente da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI).

quando das fontes do direito, incluindo legislação, jurisprudência e doutrina.

Os quase quinze anos de vigência da Resolução CNE/CES nº 9/2004 foram interrompidos pela edição da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que estabeleceu as novas diretrizes curriculares do curso de graduação em direito, com quatro menções à ideia de pesquisa. Com efeito, está ali consignada a mesma referência à sua inscrição no projeto pedagógico (artigo 2º, § 1º, IX), acompanhada, porém, de duas explicitações: a exigência de discriminação das formas de incentivo e a aparente supressão de seu caráter auxiliar ao ensino na medida em que resta exigido que este esteja articulado “às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa” (artigo 2º, § 3º). A terceira referência diz respeito à sua articulação com o desenvolvimento de competências cognitivas que mobilizem pesquisa e utilização da legislação, jurisprudência, doutrina e outras fontes do direito para compreensão da hermenêutica e dos métodos interpretativos (artigo 4º, VII) e, por fim, a última menção alude à exigência de inclusão no projeto pedagógico das três perspectivas formativas (geral, técnico-jurídica e prático-profissional) sem negligenciar os novos desafios de ensino e pesquisa impostos à formação pretendida (artigo 5º, § 2º). Conquanto melhor articuladas no texto normativo, essas menções não alteram substancialmente o que vem sendo dito desde a mítica Portaria MEC nº 1.886/1994: o ensino jurídico deve estar inserido no contexto de um ensino superior humboldtiano. Nesse sentido, o uso da globalizante referência “ensino superior” não é feito por acaso, já que não se trata de uma exigência restrita às universidades.

Essa rápida reconstituição dos três últimos textos normativos de organização dos cursos de direito evidencia que suas sucessivas alterações não modificaram o significado regulatório da pesquisa no ensino jurídico. Ela é, sem dúvida, uma dimensão constitutiva do fazer pedagógico, pouco ou nada alterado desde a edição da Portaria, e o verdadeiro combate por sua implantação não ocorre no terreno normativo, mas na apropriação que é feita da norma pelos protagonistas do campo educacional. Em outras palavras, não basta dizer que a pesquisa é uma obrigação, que ela é humboldtianamente integrada no ensino jurídico, mas é preciso examinar como essa exigência é percebida e traduzida na prática pelos destinatários da norma. Pode-se assim dizer, sem grande controvérsia, que, durante a vigência da Portaria, a tradução dessa exigência encontrava-se na obrigação de elaboração de monografia final, cujo tema e orientador eram escolhidos pelo aluno, concluída mediante apresentação e defesa perante banca examinadora (artigo 9º). Na esteira de sua obrigatoriedade surgiu, aliás, uma penca de manuais de metodologia (Ferreira Sobrinho, 1997; Leite, 1997; Pasold, 1999; Nunes, 2000; Ventura, 2000; Bittar, 2001; Mezzaroba e Monteiro, 2003; Gustin e Dias, 2006). Não obstante os desvios proporcionados por seu caráter compulsório, tais como forte concentração de orientadores e

maratonas de defesas na última semana de semestre letivo perante uma mesma e única banca examinadora, a maior parte dos atores do campo percebia essa atividade como uma manifestação incontornável de pesquisa, o que resultou em sua intransigente defesa, quando a Resolução CNE/CES nº 9/2004 a suprimiu em prol do trabalho de curso.

De fato, naquele momento, desenvolvia-se um debate em torno da monografia assentado em três posições: supressão, existência opcional ou existência obrigatória e o consenso construiu-se em torno de um repaginado trabalho de curso, pensado como um exercício pedagógico concentrado em que o aluno fosse instado a exibir as habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação. Componente curricular obrigatório, o trabalho de curso deveria ser desenvolvido individualmente com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação sendo definidos pelas instituições de educação superior em função de seus projetos pedagógicos. Não obstante o rico universo de possibilidades, a inércia fez com que a monografia se mantivesse por excelência como o típico trabalho de curso e, como consequência, esse mesmo debate esteve ausente do processo de elaboração da Resolução CNE/CES nº 5/2018. Nela, sem que houvesse a mínima celeuma, toda a regulamentação pretérita do trabalho de curso restou integralmente reproduzida.

O atual contexto normativo, reproduzindo regra inscrita na regulamentação precedente, diz que o incentivo à pesquisa deve ser tido como um instrumento para a iniciação científica. Mais uma vez faz-se necessário olhar para a forma pela qual esse contexto é traduzido pelo campo, o que permitirá constatar que a iniciação científica é prática reservada para uma parcela restrita da comunidade acadêmica, em ambiente de recursos escassos e com intensa competição. Alguns editais de chamada pública para a iniciação científica, por exemplo, restringem a participação aos professores de tempo integral, os quais são uma raridade na área jurídica. Essa distinção é feita sob o argumento consoante o qual os professores de tempo integral são contratados também para fazer pesquisa, ao passo que docentes em tempo parcial devem dedicar-se exclusivamente às atividades de ensino. Em outras palavras, embora a norma de estruturação dos cursos jurídicos exija uma concepção humboldtiana, com a necessária integração entre ensino, pesquisa e extensão, a apropriação das regras do regime de trabalho é efetuada para instituir uma limitada possibilidade de acesso à iniciação científica institucionalizada. Pouco adianta dizer que a distinção entre tempo parcial e integral não diz respeito às atividades desenvolvidas, mas ao tempo formal (e não necessariamente real) de dedicação à atividade acadêmica, pois, no emaranhado normativo, constroem-se interpretações distintas, consoante os interesses e as apropriações feitas pelos seus destinatários.

Nessa competição de sentidos, o que quer dizer, então, a exigência humboldtiana de integração da pesquisa junto às atividades de ensino e extensão no âmbito do curso jurídico? De plano, não custa nada explicitar à exaustão, faz-se importante ressaltar que ela vai muito além do exercício monográfico, da iniciação científica ou da disputa em torno dos regimes de trabalho, ainda que todas essas questões sejam importantes. Na verdade, essa exigência pode ser interpretada a partir de duas perspectivas: por um lado, ela diz respeito a uma postura docente, que vai além da mera e simples transmissão passiva de conhecimento, e, por outro lado, ela diz respeito a uma compreensão do saber em disputa nos conteúdos cognitivos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de direito, que não devem se limitar ao tradicional e rentável “cuspe e giz”. Nas próximas linhas, proponho-me a explorar cada uma dessas perspectivas em separado.

II

Em texto anterior tentei problematizar o ensino da sociologia jurídica nas faculdades de direito identificando, sem apresentação de dados empíricos que as corroborassem, duas usuais posturas docentes ideais: militante e cooperativa, para propor uma terceira que denominei de epistemológica. Com essa tipologia, sugeri que a postura militante diria respeito a “um compromisso com o processo de transformação social, que deveria ser necessariamente explicitado por meio de um ativismo social dos professores de direito,” enquanto a postura cooperativa teria como objetivo “emprestar, a partir das transformações das relações sociais, inteligibilidade ao direito, explicando as razões para a sua eventual ausência de funcionamento ou, ainda, para o possível êxito de sua atuação.” Presos no falso dilema entre essas duas posturas, os professores não perceberiam que “o maior desafio para o ensino jurídico consiste em ‘desnaturalizar’ o conhecimento, (mediante) a adoção de uma postura ‘epistemológica’ que lance a semente da dúvida, que elimine os obstáculos de uma discussão mais aberta e questionadora” (Fragale Filho, 2007, p. 55). Ao extrapolar o ensino da sociologia jurídica e pensar globalmente a docência no curso de direito, uma nova tipologia expandindo as contextualizações precedentes, mais uma vez sem respaldo empírico prévio, salvo minha própria experiência docente de pouco mais de duas décadas, pode ser rascunhada para distinguir professores estatocêntricos, pluralistas e epistêmicos.

Com efeito, a docência estatocêntrica, que é largamente hegemônica, é quase exclusivamente construída a partir da norma estatal. É uma docência que reverbera o texto legislativo como chave explicativa da integralidade do direito, que, por sua vez, é apresentado como uma entidade abstrata com capacidade regulatória totalizante da vida social. É o modelo predominate-

mente reproduzido no Exame de Ordem e nos concursos públicos, calcado no manuseio adequado de artigos, parágrafos e incisos, o que retroalimenta seu caráter hegemônico. Na medida em que a atividade docente é aqui concebida como a transmissão de um saber tecnicista construído em torno da lei, não surpreende que a produção editorial mais utilizada pela comunidade jurídico-acadêmica seja constituída por textos normativos integrais (Constituição Federal, Código Civil, Código de Defesa do Consumidor, Consolidação das Leis do Trabalho e Código de Processo Civil) ou compilações legislativas devidamente adjetivadas: tradicional, compacta, compacta espiralada ou, ainda, para Exame da OAB e concursos! Essa ênfase normativa é completada por manuais de direito, cujas adjetivações, por sua vez, remetem às ideias de direito esquematizado e descomplicado.

Nesse tipo ideal, o professor de direito possui uma característica predominante composta de dois elementos fortemente imbricados: ele é usualmente um prático que divide seu tempo entre a academia e o mundo forense, razão pela qual ele se torna um participante marginal da vida acadêmica, como evidencia a forte concentração de dois terços das funções docentes nacionais no curso jurídico nos regimes de tempo parcial ou horista. Mesmo quando em regime de tempo integral, a dedicação exclusiva é uma exceção, sendo absolutamente residual, já que responsável por apenas 6% das funções docentes no país (FGV-OED, 2013, p. 79). Nesse cenário, a pesquisa é um exercício dogmático de interpretação legislativa, assentado essencialmente em torno do argumento de autoridade para produção de respostas prontas. É uma pesquisa utilitarista, que dificilmente produz algum viés analítico de contexto. É como se o direito se limitasse às normas postas pelo Estado e elas existissem desprovidas de suas circunstâncias, de uma reflexão sobre a sociedade em que estão inseridas. Enfim, no padrão idealizado estatocêntrico, o processo de examinar e explicitar o sentido do direito resume-se à memorização e aos redutores esquemas simplificadores da realidade.

Na docência pluralista, por sua vez, a complexidade da realidade está sempre à espreita. Ela é parte integrante de sua percepção axiomática da realidade como um todo complexo, pautado por múltiplas fontes normativas. Mesmo assim, em seu âmago, ela parece se definir muito mais em função de sua contestação à perspectiva estatocêntrica. Contestar o monopólio estatal da normatividade, quase sempre percebido como um horizonte limitador das múltiplas forças regulatórias em disputa na sociedade e/ou como um padrão de opressão das classes trabalhadoras, das populações vulneráveis e dos marginalizados, transformou-se em seu leitmotiv, em sua razão de existência. É uma docência inegavelmente engajada, que faz da crítica sua força de existência, que se articula no mundo prático com a advocacia popular e que

comumente mobiliza as chaves explicativas propostas pelo direito alternativo e/ou uso alternativo do direito.

A docência pluralista não faz do manuseio escorreito e acrítico da técnica seu padrão de excelência, já que ela valoriza especialmente os sentidos e as transformações proporcionadas pelo uso da norma. É uma docência intervencionista, participante do fazer social, que postula em permanência uma dogmática de combate, quer dizer, que reivindica a capacidade transformadora do direito, seu protagonismo na mudança social. Embora os professores desse segundo tipo ideal não tenham necessariamente o regime de tempo integral (com ou sem dedicação exclusiva), eles vivem intensamente o mundo universitário, pois suas atividades de ensino reivindicam uma pesquisa intervencionista, cuja combinação resulta em práticas de extensão fortemente articuladas com a ressignificação do social. Nesse diapasão, a integração humboldtiana postulada para o ensino jurídico é vivenciada como uma forma articulada de produção de engajamento e vínculo social. No padrão idealizado pluralista, resistir à colonização estatal e fomentar a autonomia social constituem objetivos docentes que exigem, inequivocamente, dedicação plena, e dificilmente podem ser alcançados sem uma elevada dedicação pessoal.

Embora entre esses dois tipos ideais precedentes os docentes de direito pareçamos navegar durante a maior parte do tempo, privilegiando uma ou outra perspectiva em função dos contextos, penso haver uma terceira possibilidade cuja adjetivação reproduz o terceiro tipo ideal previamente utilizado por mim: a docência epistêmica. Nela, não se trata de reproduzir o direito estatal, nem tampouco de militantemente contestá-lo, mas, para além dessas duas perspectivas, trata-se, sim, de desnaturalizar o Estado como horizonte intransponível de nossas vidas, de pensar o direito fora da moldura paradigmática que nos foi imposta pela modernidade e que parecemos assumir como incontornável. Em outras palavras, trata-se de desnaturalizar o conhecimento e permitir-nos pensar fora das caixas-pretas do saber, que transformam contexto e circunstância em axioma e certeza. É preciso, portanto, adotar uma postura “epistemológica” que lance a semente da dúvida, que elimine os obstáculos de uma discussão mais aberta e questionadora, o que não será, contudo, possível sem a reinvenção permanente de nossas próprias docências.

Não se deixar submergir no conforto dos manuais, na reprodução automatizada da regra estatal ou, ainda, na tranquilidade do voo de cruzeiro do piloto automático docente, ao mesmo tempo em que se deixar surpreender pelas curiosidade e impetuosidade discentes, pelo diálogo transversal de saberes, pela construção de pertencimento à comunidade acadêmica, tudo isso são exigências para que uma docência epistêmica possa se desenvolver com força e efetiva capacidade de institucionalização. Ora, é evidente que isso não

é nem será totalmente possível sem uma profissionalização clara e inequívoca, ou seja, sem a institucionalização de uma profissão docente jurídica em tempo integral. Afinal, uma fala legítima de compreensão das práticas não é exclusividade dos seus executores, mas pode ser construída a partir de um olhar externo, que não faz da docência um complemento de outro cotidiano profissional.

III

Entretanto a questão da pesquisa não decorre apenas da postura docente, mas ela diz respeito também à compreensão institucional do saber em disputa no ensino do direito. Infelizmente, como reflexo da hegemonia estatocêntrica, nossos cursos jurídicos tornaram-se grandes provedores da burocracia estatal e seus projetos pedagógicos são cartas de intenções descontextualizadas, fragilmente integradas pela comunidade acadêmica. Nesse desarticulado ambiente educacional, ignorando os novos padrões e regimes regulatórios que a mundialização e a inovação tecnológica estão fomentando, estamos formando egressos que terão dificuldades em compreender o direito contemporâneo, que estarão mais preocupados em enquadrar toda e qualquer novidade na velha fórmula paradigmática do direito estatocêntrico. Preocupados com a forma de transmissão do conhecimento em detrimento do conteúdo, repetimos à exaustão referências pedagógicas clássicas e contemporâneas sem jamais explicitar como elas são incorporadas nas nossas práticas educacionais, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Ao recebermos novos alunos, oferecemos-lhes uma transição incompreensível pelo mundo das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas, além de um ingresso fragmentado no mundo jurídico, alimentado essencialmente pela prática judiciária dos docentes. Emprestar sentido à trajetória discente no curso jurídico é um exercício relativamente simples, pois usualmente há um único itinerário formativo possível, que reproduz, de forma linear e desarticulada, o padrão estatocêntrico. Paradoxalmente, trata-se de um exercício também hercúleo na medida em que todas as individualidades discentes são desprezadas em prol de uma conformação ao padrão hegemônico. O resultado é um ensino fragmentado, marcadamente microdisciplinar, em que o diálogo é um momento de exceção. Mas isso não é tudo, pois nossos cursos jurídicos, além de serem externamente pautados pelo Exame de Ordem, são profundamente refratários às questões metodológicas, à inovação tecnológica e ao trabalho coletivo. Reproduzindo o saber que nos foi transmitido, insistimos em mudanças normativas que são rapidamente fagocitadas pela tradição, isto é, que são velozmente ressignificadas pelos protagonistas do campo antes mesmo que seu intuito original seja adequadamente divulgado. Ao cabo, o curso jurídico revela-se a reprodução de um saber profissional judiciário, distante da ideia acadêmica de produção de conhecimento.

Nesse contexto, o padrão hegemônico da pesquisa jurídica encontra sua perfeita tradução no parecer que “recolhe o material jurisprudencial e doutrinário e os devidos títulos legais unicamente em função da tese a ser defendida: não recolhe todo o material disponível, mas tão-só a porção dele que vem ao encontro da tese a ser defendida. O parecer não procura, no conjunto do material disponível, um padrão de racionalidade e inteligibilidade para, só então, formular uma tese explicativa, o que seria talvez o padrão e o objetivo de uma investigação acadêmica no âmbito do direito, Dessa forma, no caso paradigmático e modelar do parecer, a resposta vem de antemão: está posta previamente à investigação” (Nobre, 2003, p. 150). De fato, não obstante todas as inovações regulatórias, todas as tentativas de institucionalização de uma profissão docente integral, todos os esforços pedagógicos realizados, esse modelo permanece profundamente hegemônico no curso de direito e, conseqüentemente, a pesquisa continua sendo percebida como uma manifestação de intérpretes legítimos cujas respostas são válidas essencialmente porque foram por eles proferidas.

Mesmo assim, desde a análise realizada por Nobre (2003), esse debate ganhou novo fôlego, inicialmente, com uma resposta escrita por mim e Veronese (2004), na qual enfatizávamos a necessidade de uma reflexão metodológica e epistemológica, seguida dois anos mais tarde por um seminário organizado na FGV/SP prolongando essa interlocução. Embora impossibilitado de comparecer ao evento, Nobre produziu para a ocasião um texto que não chegou, contudo, a ser incorporado na subsequente publicação, mas que pode ser reconstituído a partir das falas dos participantes, as quais indicam que ele sugere um duplo eixo de ação para reformatar a pesquisa jurídica no Brasil: o fomento à profissionalização do pesquisador em tempo integral acompanhada de instituições dedicadas à pesquisa e a realização de um esforço em prol de uma mudança de sentido ou reconfiguração da dogmática (Direito GV, 2008, p. 18-59). O primeiro eixo seria necessário para impedir que a pesquisa em direito não seja pautada pela prática profissional enquanto o segundo viabilizaria “fazer a ‘virada’ metodológica necessária desse enciclopedismo histórico para uma relação com o Direito que seja mais realista e seja capaz de estabelecer nexos de causalidade entre as suas opiniões” (Direito GV, 2008, p. 58). Ao cabo, entre a crítica ao modelo do parecer e nossa demanda por uma reflexão metodológica e epistemológica, desenvolveu-se uma literatura recente, que, se não chega a enfrentar a questão da profissionalização do pesquisador em direito, sinaliza para dois grandes esforços de consolidação da pesquisa: de uma banda, uma aproximação clara e inequívoca dos modelos analíticos empíricos (Fragale Filho, 2005; Veronese, 2011a e 2011b; Fragale Filho e Noronha, 2012; Veronese e Fragale Filho, 2015; Veronese, 2017) e, de outra banda, um esforço de reinvenção/refundação da dogmática jurídica

(Nobre, 2008; Rodriguez, 2008; Rodriguez, Silva e Costa e Barbosa, 2010; Nobre e Rodriguez, 2011; Rodriguez, 2013; Dantas, 2017).

Esse esforço reflexivo, porém, é frágil e incipientemente incorporado pelo campo jurídico. Pior, ele é comumente descrito como exterior ao próprio campo, seja por ignorar os cânones da produção hegemônica, seja por incorporar chaves explicativas de outras áreas do conhecimento. Em outras palavras, ele seria feito à margem da especificidade da pesquisa jurídica, justamente o objeto de sua crítica. Nossos cursos tornam-se, por conseguinte, refratários aos sentidos da mudança proposta e perpetuam-se como locais de reprodução do senso comum dos juristas (Warat, 1982). Reproduzir mais do mesmo parece ser a única opção possível quando a inovação transforma-se na antessala do sufocamento imposto pelas limitações corporativas e profissionais. Nessa pobre reprodução, professores doutores e mestres são considerados mão-de-obra excessivamente qualificada e são tratados pelas instituições como um fator elevado de custo. Não surpreende que, na sua ausência, a pesquisa seja produzida como simples reprodução do modelo hegemônico e, ainda assim, feita quase que única e exclusivamente para satisfazer a métrica avaliativa das instâncias regulatórias. Entre a reprodução mecânica e a inovação sufocada, faz-se necessário instituir espaços de oxigenação, que permitam o avanço da pesquisa jurídica.

Naturalmente, esses espaços de oxigenação deveriam ser encontrados na pós-graduação e seu impacto sobre a graduação dar-se-ia por meio da integração entre ambas. Entretanto, a pós-graduação em direito é essencialmente reprodutora do padrão hegemônico do parecer, com teses e dissertações que negligenciam a produção científica estrangeira qualificada, embaladas por manuais e marcadas por um intenso sincretismo epistêmico e metodológico (Oliveira, 2004; Monebhurrin e Varella, 2013). Elas ensejam publicações de vaidade (*vanity publishing*) ou coletâneas cuja unidade é, na maioria das vezes, quase impossível de ser percebida, até porque pautadas por uma engenharia reversa elaborada a partir da métrica avaliativa. Elaboradas a partir da experiência prática, seu conteúdo é a evidência mais latente da dificuldade em se pensar o espaço do mestrado profissional na pós-graduação em direito. Esse debate inconcluso já foi travado alhures (Silveira e Pinto, 2005; Leal, 2010 e 2013; Streck, 2011; Campilongo, 2013), mas não custa rememorá-lo como a tradução mais perfeita da dificuldade em se pensar a pesquisa em direito para além da prática profissional e produzir novos sentidos para a dogmática.

Esse é o grande desafio para um sistema nacional de pós-graduação em direito composto atualmente por 106 programas dos quais 63 são de mestrado, 36 são de mestrado e doutorado e sete dizem respeito ao mestrado profissional. Eles oferecem um total de 137 cursos assim distribuídos: 98 de mestrado, 34 de

doutorado e cinco de mestrado profissional. É uma oferta considerável, que registra uma importante expansão nos últimos vinte anos, e que atende uma população discente de 11.705 alunos, dos quais 3.084 haviam sido titulados e 8.621 encontravam-se ainda matriculados no final de 2016. Essa mesma oferta é assegurada por um total de 2.295 docentes, dos quais 1.931 são permanentes, 319 possuem o status de colaborador e 45 são visitantes (CAPES, 2016). É uma gigantesca comunidade científica ávida por espaços de socialização, onde possa dividir experiências de pesquisa, expor resultados e, sobretudo, debater sua produção acadêmica. Este espaço é, em princípio, assegurado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), sociedade científica criada em 17 de outubro de 1989 com o propósito de “incentivar e promover os estudos jurídicos e o desenvolvimento da pós-graduação em direito no Brasil. Com este objetivo, (ele) apoia os programas de pós-graduação nas instituições brasileiras de ensino, colabora com a definição de políticas para a formação de pessoal docente e discente da área jurídica, formula e propõe sobre temas de interesse da pesquisa e da pós-graduação em direito junto às autoridades educacionais, defende e promove a qualificação do ensino jurídico” (CONPEDI, 2017). Em outras palavras, o CONPEDI é simultaneamente um espaço de reflexão sobre a política educacional de pós-graduação em direito e de socialização da produção realizada por pesquisadores pertencentes à comunidade científica jurídica. Entretanto, essa dupla caracterização nem sempre esteve presente, já que, inicialmente, estando limitada sua filiação à lógica institucional, privilegiou-se a interlocução com os formuladores da política educacional. Para ganhar densidade como espaço de socialização, o CONPEDI passou a admitir a filiação individual e ampliou seus eventos com a introdução em 2002 de Encontros Regionais, preparatórios para os Encontros Nacionais, e, posteriormente, em 2014, de Encontros Internacionais. Não obstante essa profusão de encontros, sua consolidação como espaço constitutivo de uma comunidade acadêmica ainda é frágil justamente por não alavancar a profissionalização dos pesquisadores.

Por outro lado, é preciso reconhecer que construir a articulação desse espaço com uma graduação atualmente responsável por 879.234 matrículas distribuídas por 1.203 cursos (INEP, 2018) é o desafio colocado pelas diretrizes curriculares ao insistir na dinâmica humboldtiana para o ensino jurídico. Não é um desafio pequeno quando se constata que se trata do maior contingente populacional da educação superior por curso, o que resulta na contínua e permanente crítica da corporação advocatícia à expansão supostamente desqualificada. Nesse competitivo universo, os cursos propagandeiam seus diferenciais, exaltando, por exemplo, suas taxas de êxito no Exame de Ordem. Nada mais equivocado, pois isso não evidencia uma efetiva produção de conhecimento, nem sequer pode ser tido como um sinônimo de êxito

profissional. Ao contrário, é uma estatística que revela um sucesso provisório e parcial na porta de entrada da corporação, mas que não se traduz, necessariamente, na obtenção de um egresso com “sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania” (artigo 3º, Resolução CNE/CES nº 5/2018). Ora, considerando o primado da pesquisa nessa empreitada, fomentar espaços de oxigenação e de reflexão é, portanto, um imperativo para os cursos que pretendam efetivamente colaborar para uma consistente produção do conhecimento e formação livres, para uma educação robusta e emancipatória.

IV

Quando comecei a escrever estas imprudentes linhas de circunstância, insufladas por mais uma alteração normativa, hesitei entre uma epígrafe le-giãourbaniana – *E enquanto isso, na enfermaria, todos os doentes estão cantando sucessos populares* – e outra lampedusiana – *Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi* (*Se queremos que tudo permaneça como está, é necessário que tudo mude*) – em claro e evidente sinal de meu pessimismo com o tema. Afinal, enquanto nos perdemos em combates normativos e interpretações abstratas, toda aquela panóplia de objetivos nobres do curso jurídico permanece como uma miragem no deserto, sem que qualquer esboço de câmbio substantivo se aproxime da realidade. Desisti das epígrafes e de sua estética de síntese, apostando que, no fundo, a ambiguidade da mudança imobilista pode ser catalisadora de uma transformação interna, realizada por conta e vontade dos atores do campo e não em decorrência de uma interferência externa, que redesenha – pela enésima vez – idealmente o mundo. Cansei de ser mais um artesão da mudança abstrata e inconclusa e escolhi a marcenaria docente do cotidiano para enfrentar o desafio humboldtiano do ensino jurídico. É bem provável que produza mais erros do que acertos, que interfira apenas marginalmente nos itinerários formativos homogêneos da população discente, que siga perdendo para a burocracia capaz de produzir interpretações esdrúxulas sobre a dispensabilidade da pesquisa para os docentes de tempo parcial ou horistas, mas é preciso insistir, continuar trabalhando na oficina dos saberes para produzir artefatos de compreensão e reflexão crítica e autônoma.

Essa não é, contudo, uma tarefa exclusivamente solitária, uma opção pessoal que transfere todo o ônus da transformação para cada docente individual-

mente. Naturalmente, todos fazemos esforços sinceros para nos aproximarmos ao máximo da docência humboldtiana, referência ideal para quem acredita no papel transformador da educação e, idealizando o resultado desses esforços, acreditamos quase sempre estarmos mais perto de sua realização. Mas a estrada é longa e não pode ser pavimentada apenas por iniciativas heroicas. Ela exige um esforço de participação na competição de sentidos sobre o saber produzido e transmitido nessa arena acadêmica. Institucionalizar uma comunidade de pesquisadores, dispersos pela totalidade da constelação do ensino jurídico e plenamente dedicados à tarefa acadêmica, é um desafio coletivo que não pode mais ser escanteado, tratado como uma demanda de alguns poucos erráticos professores. Reconhecer que o trabalho docente no ensino do direito não é uma atividade periférica, um complemento profissional e/ou um diletantismo pessoal é o primeiro passo para avançarmos no esforço de desnaturalização do conhecimento a partir de uma virada epistemológica e metodológica e de refundação da dogmática. De passo em passo, sabendo negociar avanços e retrocessos, guardando energias nos maus combates para poder enfrentar os bons e angariando novos passageiros para essa viagem coletiva, a certeza de chegar ao destino desejado não se dissipa diante de mais um ato regulatório que tudo muda para que nada se transforme.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (2001). **Metodologia da Pesquisa Jurídica. Teoria e Prática da Monografia para Cursos de Direito**. São Paulo: Saraiva.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip, acesso em: 6 mar. 2019.
- CAMPILONGO, Celso Fernandes (2013). “Mestrados profissionais em direito no Brasil”, **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, ano 2, nº 1, p. 249-267, Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.cidp.pt/publicacoes/revistas/ridb/2013/01/2013_01_00249_00267.pdf, acesso em: 26 jul. 2017.
- CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – CONPEDI (2017). **Sobre nós**. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/quemsomos/>, acesso em: 31 jul. 2017.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (2016). **GEOCAPES (Sistema de Informações Georreferenciadas)**. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>, acesso em: 31 jul. 2017.
- DANTAS, Marcus Eduardo de Carvalho (2017). “Dogmática ‘opinativa’: o exemplo da função social da propriedade”, **Revista Direito GV**, v. 13, nº 3, São Paulo, p. 769-795, set./dez.
- DIREITO GV. Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (2008). “Pesquisa em Direito e Desenvolvimento”, **Cadernos Direito GV**, v. 5, nº 5, São Paulo, set. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2821/caderno%2520direito%252025.pdf>, acesso em: 10 mar. 2019.
- FERREIRA SOBRINHO, José Wilson (1997). **Pesquisa em Direito e Redação de Monografia Jurídica**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor.

FRAGALE FILHO, Roberto (2005). “Quando a empiria é necessária?”, em CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – CONPEDI. **Anais do XIV Congresso Nacional. Florianópolis**: Fundação Boiteux, 2005, disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manifestos/arquivos/Anais/Roberto%20Fragale%20Filho.pdf>, acesso em: 13 fev. 2013.

FRAGALE FILHO, Roberto (2007). “Ensinar sociologia jurídica nas faculdades de direito: possibilidades e significados”, em: CERQUEIRA, Daniel Torres; FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica**. Campinas (SP): Millennium.

FRAGALE FILHO, Roberto; NORONHA, Rodolfo (2012). “Pesquisa empírica em direito no Brasil: o estado da arte a partir da plataforma Lattes e dos encontros do CONPEDI”, em OLIVEIRA, Fabiana Luci de (Org.). **Justiça em foco: estudos empíricos**. Rio de Janeiro: FGV.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre (2004). “A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas”, **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, nº 2, Brasília: CAPES, p. 53-70. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/40/37>, acesso em: 26 jul. 2017 (doi: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2004.v1.40>).

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Observatório do Ensino do Direito (2013). **Ensino Superior 2012 – Docentes. Detalhamento da Área de Direito** (Relatório, v. 1, nº 1, outubro). São Paulo: FGV. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf, acesso em: 6 mar. 2019.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca (2006). **(Re)pensando a Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey Editora.

LEAL, Rogério Gesta (2010). **A pós-graduação profissional e acadêmica no Brasil: nota e perspectivas (em construção)**. (Mimeo).

LEAL, Rogério Gesta (2013). “Do acadêmico ao profissional: um caminho de integração da pós-graduação em direito no Brasil”, em: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da Silveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. (Orgs.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, p. 467-498.

LEITE, Eduardo de Oliveira (1997). **A Monografia Jurídica**. 3ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha (2003). **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. São Paulo: Saraiva.

MONEBHURRUN, Nitish; VARELLA, Marcelo D. (2013). “O que é uma boa tese de doutorado em direito? Uma análise a partir da percepção dos programas”, **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 3, nº 2, Brasília: UniCEUB, p. 423-443. Disponível em: https://publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/2730/pdf_1, acesso em: 26 jul. 2017.

NOBRE, Marcos (2003). “Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil”, **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 66, p. 145-154, jul. Disponível em: <http://novosestudios.uol.com.br/v1/contents/view/1079>, acesso em: 26 jul. 2017.

NOBRE, Marcos (2008). “Indeterminação e Estabilidade. Os 20 anos da Constituição Federal e as tarefas da pesquisa em direito”, **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 82, p. 97-106, out. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n82/05.pdf>, acesso em: 11 mar. 2019.

NOBRE, Marcos; RODRIGUEZ, José Rodrigo (2011). “Judicialização da política: déficits explicativos e bloqueios normativistas”, **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 91, p. 05-20, nov. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a01n91.pdf>, acesso em: 11 mar. 2019.

NUNES, Luiz Antonio Rizzato (2000). **Manual da Monografia Jurídica. Como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese**. São Paulo: Saraiva.

OLIVEIRA, Luciano. **Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

PASOLD, César Luiz (1999). **Prática da pesquisa jurídica**. Florianópolis: OAB/SC.

RODRIGUEZ, José Rodrigo (2008). **Para além da separação de poderes: formalismo, dogmática jurídica e democracia** (Working paper 27). São Paulo: FGV Direito SP, set. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2853/WP27.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso: 26 jul. 2017.

RODRIGUEZ, José Rodrigo (2013). **Como decidem as cortes? Para uma crítica do direito (brasileiro)**. Rio de Janeiro: FGV.

RODRIGUEZ, José Rodrigo; SILVA E COSTA, Carlos Eduardo Batalha; BARBOSA, Samuel Rodrigues (Eds.) (2010). **Nas fronteiras do formalismo: a função social da dogmática jurídica hoje**. São Paulo: Saraiva, Direito GV.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza (2005). “Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional”, **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, nº 4, Brasília: CAPES, p. 38-47. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/76/73>, acesso em: 26 jul. 2017.

STRECK, Lenio Luiz (2011). “Ensino Jurídico e Pós-Graduação no Brasil: Das razões pelas quais o direito não é uma racionalidade instrumental”, **Novos Estudos Jurídicos**, v. 16, nº 1, p. 05-19, out. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/3266>, acesso em: 26 jul. 2017.

VENTURA, Deisy (2000). **Monografia Jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

VERONESE, Alexandre (2011a). “O papel da pesquisa empírica na formação do profissional de direito”, **Revista OABRJ**, v. 27, nº 1, Rio de Janeiro, p. 171-218, jan./jun.

VERONESE, Alexandre (2011b). “Considerações sobre o problema da pesquisa empírica e sua baixa integração na área de direito: a tentativa de uma perspectiva brasileira a partir da avaliação dos cursos de pós-graduação do Rio de Janeiro”. In MIRANDA NETTO, Fernando Gama (Org.). **Epistemologia e Metodologia do Direito**. Campinas: Millenium.

VERONESE, Alexandre (2017). “Pesquisa em direito”, em: CAMPILONGO, Celso Fernandes, GONZAGA, Álvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (Coords.). **Enciclopédia jurídica da PU-C-SP**. Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. 1ª ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/141/edicao-1/pesquisa-em-direito>, Acesso em: 26 jul. 2017.

VERONESE, Alexandre; FRAGALE FILHO, Roberto (2015). “Pesquisa em direito: as duas vertentes vs. a não pesquisa”, em: SILVA, Larissa Tenfen; XIMENES, Julia Maurmann (Orgs.). **Ensinar direito o direito**. São Paulo: Saraiva.

WARAT, Luís Alberto (1982). “Saber crítico e senso comum teórico dos juristas”, **Revista Sequência**, v. 3, nº 5, p. 48-57. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121/15692>, acesso em: 21 set. 2015.

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE DIREITO E AS PRÁTICAS JURÍDICAS

Thiago Fernando Cardoso Nalesso¹

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as disposições sobre as atividades de prática jurídica presentes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (DCNs), assim como refletir sobre modalidades de práticas profissionais do Direito e a função do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ).

A análise partirá do texto das novas diretrizes curriculares, mas dialogará com outros instrumentos normativos que possuem pontos de conexão com as diversas modalidades de práticas abordadas, ou ainda, outras normas de regulação educacional aplicáveis.

Pretende-se responder duas questões principais. Quais foram as modificações relativas às práticas jurídicas trazidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, e quais são os aspectos controvertidos acerca da temática na atividade cotidiana das Faculdades de Direito no Brasil?

Por meio da Portaria nº 1.351, de 14 de dezembro de 2018, publicada em 17 de dezembro de 2018, foi homologado o Parecer CNE/CES nº 635/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 4 de outubro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito.

Em 18 de dezembro de 2018 foi publicada a Resolução CNE/CES nº, 5 de 17 de dezembro de 2018, republicada em 19 de dezembro após correções, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito.

Este ato concluiu um processo de aproximadamente cinco anos de debates, eventos, audiências públicas e minutas de resolução, que envolveu os diversos agentes interessados nas discussões sobre a educação jurídica no Brasil, com destaque para a Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI, Con-

1 Doutorando em Direito pela PUC/SP (Núcleo de Pesquisa em Filosofia do Direito) e Mestre em Direito pela UNIMEP (Núcleo de Estudo do Direito e Relações Internacionais). Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Unidade Americana. Avaliador de Cursos de Graduação em Direito (BASIS/INEP/MEC). Associado do CONPEDI. Associado e Conselheiro Fiscal da ABEDI. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

selho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI, entre outros.

Quanto à estrutura básica dos cursos de Direito, as novas DCNs mantêm uma arquitetura similar às iniciadas pelas duas Diretrizes Curriculares anteriores: Portaria do MEC nº 1.886/1994 e Resolução CNE/CES nº 9/2004. No caso das práticas jurídicas houve um desenvolvimento decorrente, entre outros aspectos, da experiência de mais de duas décadas de efetivação do modelo implantado a partir da segunda metade da década de 1990.

Em função das semelhanças e também do fato de que alguns aspectos da norma atual correspondem aos desenvolvimentos de interpretação ou da prática das duas diretrizes anteriores, também se utilizará da metodologia comparativa, contrapondo, em alguns aspectos, a atual diretriz às suas duas antecessoras.

De modo preliminar destaca-se que a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, nas palavras do Professor Horácio Wanderlei Rodrigues, “são pródigas nas referências às práticas, sendo necessário que se tenha delas uma visão de conjunto.” (RODRIGUES, 2018, p. 64) Mais precisamente a expressão “prática(s)” é citada 23 vezes.

É possível identificar mais de uma perspectiva da expressão prática na nova diretriz. A de maior destaque é a prática realizada sob a supervisão dos Núcleos de Práticas Jurídicas, até então tratada equivocadamente como sinônimo de “estágio supervisionado”. Uma segunda perspectiva é a prática como “instrumento pedagógico” a ser utilizado como uma metodologia de aprendizagem que privilegia a resolução de problemas, ao invés do método expositivo. Ainda é possível identificar identificação da expressão “formação prática” (Artigo 2º, II), que faz referência ao conjunto de competências instrumentais mínimas para o bom desempenho do exercício profissional dos egressos dos cursos de Direito.

A perspectiva principal a ser analisada neste artigo é a da prática jurídica como unidade curricular a ser regulada e supervisionada pelos Núcleos de Práticas Jurídicas, embora as demais sejam também debatidas com menor aprofundamento.

2 A PRÁTICA JURÍDICA COMO ELEMENTO OBRIGATÓRIO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) E AS PERSPECTIVAS FORMATIVAS

A prática jurídica é elemento obrigatório do Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito. No inciso III, do Artigo 2º, da Resolução 5/2018 a prática jurídica é inserida de forma genérica como item necessário:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

[...]

III – a prática jurídica;

Na sequência, no §1º do mesmo artigo, é apresentada uma relação de “elementos estruturais” mínimos que devem constar dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito:

§ 1º O PPC abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

[...]

X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);

No inciso VI do, §1º, a prática aparece como parte, ou perspectiva integrante de um saber mais amplo, ou de uma competência, em um sentido de completude do conhecimento que integra os saberes teórico e o instrumental. O dispositivo requer dos PPCs a indicação dos critérios utilizados pelo curso para integrar a dimensão teórica e a dimensão prática do conhecimento construído, assim como exige que sejam especificadas já no projeto as “metodologias ativas utilizadas”.

O dispositivo promove a necessidade de atuação concreta da Instituição de Ensino Superior, por meio dos colegiados de curso e de seus Núcleos Docentes Estruturantes, na formação docente em instrumentos pedagógicos que promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, da posterior escolha de métodos adequados ao perfil do curso e dos egressos que se pretende formar, e da descrição das mesmas nos respectivos projetos pedagógicos.

O inciso X determina que os projetos pedagógicos apresentem, inicialmente, a concepção de prática jurídica do curso. O PPC, a partir das características próprias do curso, de seu corpo docente, e do perfil do egresso que pretende formar, deverá apresentar o que entende por prática jurídica, em sua perspectiva conceitual. As funções jurídicas são variadas, assim como são variadas as concepções sobre o próprio Direito e sobre a prática jurídica. A instituição deverá refletir e expor, a partir de suas características próprias, a concepção de prática adotada.

Uma vez definida a concepção, o PPC deverá apresentar a composição das atividades de prática, ou seja, deverá descrever que atividades serão considera-

das válidas como prática jurídica, quais as formas e condições de sua realização.

O dispositivo determina ainda, que nos PPCs seja descrita a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas. Há uma inovação importante nas novas DCNs que é a consideração da prática jurídica no plural. É algo sutil, mas que revela o reconhecimento da pluralidade de práticas jurídicas possíveis de serem realizadas durante o processo de formação do estudante de Direito.

Por fim, é importante destacar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito se utilizam da expressão “prática(s) jurídica(s)” ao se referir às atividades que deverão ser realizadas sob a supervisão dos NPJs com o objetivo de desenvolver as competências profissionais ou instrumentais exigidas em diversas áreas de atuação dos egressos de cursos de cursos de Direito. Nas DCNs anteriores as expressões utilizadas faziam referência à figura do “estágio”.

A importância do ajuste terminológico e a questão da pluralidade das práticas jurídicas serão tratadas em momento posterior, quando da análise do artigo específico sobre as atividades práticas.

O artigo 5º das novas DCNs define três perspectivas formativas que devem compor os cursos de Direito: I- Formação geral, II- Formação técnico-jurídica e, III- Formação prático-profissional. Esta última corresponde à integração entre os conteúdos práticos e teóricos, em particular os relativos à prática jurídica e o trabalho de curso – TC.

Quanto à perspectiva de formação prático-profissional, merece destaque a retirada das atividades complementares da descrição de componentes curriculares integrantes do mesmo. Assim, considerando que as atividades complementares não foram inseridas expressamente em nenhuma das demais perspectivas, entende-se que as mesmas podem ser realizadas no âmbito de qualquer uma das três perspectivas formativas, o que parece ser o mais adequado.

Na Resolução CNE/CES nº 9 de 2004 as perspectivas formativas eram apresentadas como “Eixos de Formação”. Neste aspecto a mudança de terminologia também se apresenta como mais adequada ao que se propõe. A expressão “eixo” está ligada à ideia de divisão, de linhas em torno da qual determinados conteúdos curriculares deveriam circular. Já a expressão “perspectiva” possui um sentido de olhar, de vista ou panorama.

Com relação ao conhecimento é muito difícil estabelecer fronteiras entre saberes, e no processo de formação das competências cognitivas, instrumentais e interpessoais dos profissionais do Direito as três perspectivas se apresentam de forma integrada. Por outro lado, também é possível reconhecer que em determinados momentos do percurso formativo ocorra a prevalência ou a ênfase

de uma perspectiva em detrimento das demais.

O §1º do artigo 5º reforça a ideia de perspectiva ao estabelecer que as atividades de caráter prático-profissional, assim como a “ênfase na resolução de problemas”, deverão estar presentes, “de modo transversal” em todas as perspectivas formativas.

Como se pode observar as novas DCNs trazem como inovação em seu texto a inclusão expressa da “ênfase na resolução de problemas” como método a ser empregado de modo transversal nas três perspectivas formativas. Este aspecto, aliado ao disposto no Inciso VI, §1º do artigo 2º, que determina a obrigatoriedade nos PPCs de especificação das metodologias ativas utilizadas no processo de integração entre teoria e prática, correspondem a importantes avanços metodológicos nos cursos de Direito, uma vez que exigirão, como citado acima, ao menos para registro formal, o debate sobre instrumentos pedagógicos a serem adotados e expressos por cada um dos PPCs existentes no Brasil.

A descrição formal exigida pelas DCNs dos Cursos de Direito possibilitará uma abertura à mudança nas práticas pedagógicas dos cursos de Direito, se não em relação ao todo, pelo menos em parte dos conteúdos curriculares, o que pode ser considerado como um avanço deste processo de atualização de diretrizes.

3 O CONCEITO DE PRÁTICA JURÍDICA NA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018

A regulamentação da prática jurídica nas novas DCNs se faz no Artigo 6º. Inicialmente se fará a citação integral do artigo e de seus parágrafos para garantir a visão de conjunto e, na sequência se fará a análise individualizada de dispositivos ou parte deles:

Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente;

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

I – em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;

II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;

III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

§ 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

O *caput* do Artigo 6º define a “prática jurídica” como um componente curricular obrigatório, a considera “indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados” e determina ainda, que cada IES, “por seus colegiados próprios”, aprove o seu Regulamento de Práticas Jurídicas.

As DCNs anteriores, Resolução CNE/CES nº 9/2004, foram alteradas em 2017 por meio da Resolução CNE/CES nº 3. A alteração referiu-se apenas ao artigo 7º que tratava da prática jurídica. O *caput* do artigo, entretanto, não foi alterado e regulava a questão nos seguintes termos:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

A diferença da norma atual com relação à anterior, no *caput*, refere-se apenas a uma importante adequação terminológica, que contribui para esclarecer muitas das confusões acerca das práticas jurídicas nos currículos das Faculdades de Direito. A redação das novas DCNs usa o termo “Prática Jurídica”, ao invés de “Estágio Supervisionado” das DCNs anteriores.

Nos termos da Portaria MEC 1.886/1994 a questão era tratada no artigo 10:

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

Dessa forma, nas duas normas anteriores, de 1994 e de 2004, revista em 2017, a prática jurídica era apresentada nos termos de “estágio de prática jurídica” (1994) e “estágio supervisionado” (2004). Na Portaria 1.886/1994, no artigo 11 também aparece a expressão “estágio supervisionado”.

A adequação promovida no caput do artigo 6º das novas DCNs é bastante relevante e poderá contribuir para dirimir dificuldades de interpretação com relação ao conceito de prática jurídica e a confusão entre “prática jurídica” e “estágio”, existente em muitas faculdades de direito.

“Estágio é o negócio jurídico celebrado entre estagiário e concedente, sob a supervisão da instituição de ensino, mediante subordinação do primeiro, visando a sua educação profissional”. (MARTINS, 2010, p. 10).

A utilização do termo “estágio supervisionado” em normas de regulação educacional nem sempre se atenta, ou é anterior, às disposições legais vigentes sobre o instituto jurídico do Estágio, fato que contribui para interpretações indevidas sobre o assunto, já que nos termos da legislação vigente, mais precisamente, da lei 11.788/2008, “Lei de Estágio...”, a expressão “estágio supervisionado” é um pleonismo pois a supervisão é elemento intrínseco do conceito:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar **supervisionado**, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (grifo do autor).

O conjunto normativo de regulação educacional é plural e complexo, sendo composto de normas constitucionais, infraconstitucionais, infralegais e ainda por disposições que, embora não sejam vinculantes, acabam por influenciar a atividade das instituições de ensino, a exemplo de disposições de conselhos profissionais ou dos instrumentos de avaliação externa.

O atual instrumento de avaliação de cursos de graduação, presencial e a distância para reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP/MEC) de 2017, no indicador 1.7, trata do “estágio curricular supervisionado”. O critério de análise correspondente à nota mais elevada (5,0) assim dispõe:

O estágio curricular supervisionado está institucionalizado e contempla carga horária adequada, orientação cuja relação orientador/aluno seja compatível com as atividades, coordenação e supervisão, existência de convênios, estratégias para a gestão da integração entre ensino e mundo do trabalho, considerando as competências previstas no perfil do egresso, e interlocução institucionalizada da IES com o(s) ambiente(s) de estágio, gerando insumos para atualização das práticas do estágio. (INEP, 2017, p. 12).

O teor do critério de análise citado, por si só poderia ser objeto de um

estudo específico, pois trata de um conjunto de atividades complexo. No que se refere ao objeto do presente artigo, entende-se que há necessidade de adequação do indicador ao que se encontra disposto nas novas DCNs do curso de Direito e que se imagina, seja reproduzido em DCNs de outros cursos.

De toda maneira, considerando que o presente instrumento de avaliação continua em vigor, pode-se observar no indicador, além da expressão “supervisionado”, a expressão “curricular”. Trata-se de mais uma repetição desnecessária de termos.

Ao analisar a legislação e outros documentos revogados sobre o estágio é possível associar as expressões “supervisionado” e “curricular” aos estágios realizados como exigência curricular para a conclusão de determinado curso. Atualmente a Lei de Estágio utiliza-se da expressão “estágio obrigatório” (Artigo 2º, §1º, da Lei 11.788/2008).

Ao considerar a natureza infralegal da maior parte das disposições de regulação educacional, seria razoável que o Ministério da Educação promovesse um esforço de correção e padronização terminológica a partir do que dispõe a legislação em vigor relativa aos institutos comuns, como forma de auxiliar a interpretação e devida efetivação daquilo que regula.

Em síntese, do que se constitui como elemento fundamental do presente artigo, a “prática jurídica” corresponde a um componente curricular obrigatório dos cursos de Direito, que nos termos das DCNs, é “indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando” e que deve ser regulamentada, com suas diversas formas de operacionalização, no âmbito de cada instituição de ensino superior de acordo com os objetivos previstos em seus documentos norteadores da ação institucional, em particular do Projeto Pedagógico do Curso.

A “prática jurídica” de que trata o artigo 6º das novas DCNs corresponde assim, a uma pluralidade de atividades que contribuem para o desenvolvimento e consolidação das competências profissionais dos egressos dos cursos de Direito, sendo o estágio, uma dessas atividades. Em outras palavras, o estágio é uma modalidade de prática jurídica, mas nem toda prática jurídica corresponde ao estágio.

A pluralidade de práticas jurídicas em uma Faculdade de Direito é, entre outros fatores, decorrência direta da pluralidade de funções e carreiras jurídicas existentes. O profissional com formação jurídica possui um vasto campo de atuação profissional que supera em muito, o imaginário vinculado à três carreiras tradicionais da Advocacia, do Ministério Público e da Magistratura.

O avanço das tecnologias, a mudança do paradigma contencioso para o da cultura de paz das novas formas de resolução de conflitos, a redução das

fronteiras entre profissões, entre tantas outras transformações modificam significativamente a compreensão do que sejam as práticas jurídicas no ensino superior brasileiro.

Neste sentido diversas atividades podem ser entendidas como práticas jurídicas, como as atividades de monitoria e iniciação científica, que preparam o profissional que irá exercer a docência e a pesquisa científica em Direito; as atividades de extensão, não apenas as relativas ao atendimento da comunidade em escritórios jurídicos universitários, clínicas ou serviços de assistência ou assessoria jurídicas universitárias, mas também aquelas de cunho social e humanitário; as competições universitárias de técnicas de argumentação, de julgamentos internacionais, de Tribunais de Júri; a simulação de negociação empresarial ou sindical, de arbitragem nacional ou internacional, apenas para dar alguns exemplos.

De acordo com a Lei de Estágios (§3º, Artigo 1º) as atividades de extensão, monitorias e de iniciação científica podem ser equiparadas ao estágio, desde que isso conste do projeto pedagógico do curso. Assim, se não há dúvidas de que o estágio é uma forma de prática jurídica, e se a lei determina que as atividades citadas podem ser equiparadas ao estágio, desde que isto esteja previsto no PPC, não deve haver dúvidas sobre a validade de considerar tais atividades como prática jurídica.

Outra confusão muito comum se dá entre o estágio e a prática de atividades reais desenvolvidas nos Núcleos de Práticas Jurídicas por meio de escritórios experimentais, convênios com o Poder Público, clínicas ou ainda de outra modalidade gerida pela própria IES, mas sem que haja um vínculo de estágio.

Para que fique claro, nada impede que nestas situações ocorram relações de estágio, entretanto, na maior parte dos casos esta relação inexistente.

Como visto anteriormente o estágio é caracterizado por meio de um ato educativo tripartite que tem como objetivo principal a formação profissional do estudante. Desta maneira o estágio exige necessariamente a participação de pelo menos três agentes: estudante, tomador de estágio e instituição de ensino, podendo ainda contar com a participação de um quarto elemento: os agentes de integração.

Na relação de estágio não obrigatório (quando remunerada) ocorre, entre estagiário e tomador de estágio, a incidência de todos os requisitos existentes na relação de emprego, que só não é caracterizada em função dos objetivos educacionais da relação instituída.

Esse vínculo sociojurídico foi pensado e regulado para favorecer o aperfeiçoamento e complementação da formação acadêmico-profissional do estudante. São seus relevantes objetivos sociais e educacionais, em prol

do estudante, que justificaram o favorecimento econômico embutido na Lei do Estágio, isentando o tomador de serviços, participe da realização de tais objetivos, dos custos de uma relação formal de emprego. Em face, pois, da nobre causa de existência do estágio e de sua nobre destinação – e como meio de incentivar esse mecanismo de trabalho tido como educativo –, a ordem jurídica suprimiu a configuração e efeitos justralhistas a essa relação de trabalho lato sensu. (DELGADO, 2008, p. 324).

Assim, para que se configure o estágio é necessário um vínculo formal (relação de estágio) entre pelo menos os três agentes citados. No caso de atividades jurídicas reais ou simuladas desenvolvidas nos Núcleos de Práticas Jurídicas organizadas pela própria IES, com ou sem convênios com Poder Público, na maioria das vezes não se trata de estágio.

Cite-se como exemplo uma instituição de ensino que mantém em suas dependências, em convênio com o Tribunal de Justiça do Estado, um Juizado Especial Cível ou um Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC. A IES pode ofertar aos seus estudantes a prática jurídica, neste convênio, pelo menos, de duas maneiras.

A primeira é por meio do estágio, no qual os estudantes serão admitidos como estagiários do Tribunal de Justiça, por meio de um termo de estágio, e terão suas atividades supervisionadas por servidor do tribunal, sendo ou não remunerados para tal.

Outra possibilidade, muito comum no Brasil, é a de que por meio do Convênio celebrado entre a IES e o tribunal, a instituição de ensino superior fique responsável por fornecer e supervisionar a atuação de seus estudantes em atividades de auxílio ao serviço jurídico oferecido. Nestes casos os estudantes prestam um serviço ao órgão do Poder Público, mas não possuem um vínculo de estágio com o mesmo.

Por meio do convênio entre o tribunal e a IES, o estudante tem a oportunidade de realizar uma atividade de prática jurídica real sem que esteja vinculado à uma relação de estágio. O mesmo ocorre na maior parte dos serviços de assistência jurídica ou escritórios experimentais das Faculdades de Direito. Por meio de uma escala, os estudantes realizam atividades de prática jurídica real nestes organismos universitários, mas não celebram termos de estágio.

Como já dito nada impede que o estudante realize um estágio na própria instituição, situação em que a IES desempenha dois papéis, o de tomador de estágio e o de supervisor educacional, mas para tanto existe a necessidade de formalização como em qualquer outra relação de estágio.

A adequação terminológica da prática jurídica promovida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito foi uma excelente contribuição para deixar mais clara a diferença entre prática profissional e está-

gio. Este esclarecimento é importante, dentre outros motivos, em função da análise das obrigações de cada uma das partes das relações entre estudantes, instituições de ensino e os tomadores do serviço, até para coibir desvios que possam ocorrer nestas relações.

4 O NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS (NPJ) E A OBRIGATORIEDADE DO OFERECIMENTO DE PRÁTICAS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Artigo 6º, §1º) determina a obrigatoriedade da existência de um Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) em todas as Instituições de Ensino Superior que oferecerem o curso de Direito, sendo que este se constitui no “ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso”.

Os Núcleos de Prática Jurídica são as estruturas que coordenam, oferecem e supervisionam a realização da prática jurídica nas instituições de ensino. A obrigatoriedade de implantação dos mesmos se deu por determinação da Portaria/MEC nº 1.886/1994 e foi mantida na Resolução CNE/CES nº 9/2004.

A atual diretriz é expressa quanto à sua obrigatoriedade e dá fim a uma interpretação equivocada da Resolução CNE/CES nº 3/2017, que alterou o Artigo 7º das DCNs anteriores (Resolução CNE/CES nº 9/2004), de que não haveria mais a obrigatoriedade do Núcleo de Práticas Jurídicas nos cursos de Direito.

A interpretação era equivocada porque os Núcleos de Prática Jurídica continuavam como elementos obrigatórios dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (Artigo 2º, §1º, IX) e sua função de coordenação de atividades práticas realizadas na IES ou fora dela permaneceu intacta no próprio artigo alterado (Artigo 7º, §2º)

As novas diretrizes (Resolução CNE/CES nº 5/2018) mantêm a obrigatoriedade do NPJ ao constar o mesmo como um dos elementos obrigatórios dos PPCs (Artigo 2º, X) e determinar de forma expressa a obrigatoriedade de sua existência (Artigo 6º, §1º).

Na verdade, a alteração de 2017 abriu a possibilidade de que a prática jurídica fosse realizada integralmente fora da IES, o que permitiria, em última análise, o não oferecimento de atividades de práticas jurídicas na IES, caso todos os estudantes a realizassem de forma externa. Não haveria, assim, a obrigação da instituição de manter atividades de prática internas.

Ocorre que dificilmente um curso de Direito consegue garantir prática externa para todos seus estudantes, até porque muitos deles possuem limitações de trabalho ou familiares que impedem a realização de práticas jurídicas

em horário compatível com o funcionamento da maior parte dos serviços jurídicos. Assim, o dispositivo praticamente não produziu efeitos significativos.

As novas DCNs (Resolução CNE/CES nº 5/2018) trazem de forma expressa, no Artigo 6º, §2º, a obrigatoriedade dos cursos de Direito oferecerem prática jurídica na própria IES:

[...] por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente; (BRASIL, 2018).

O texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais colabora para esclarecer outro aspecto controvertido em relação às práticas jurídicas, que é o órgão responsável pela aprovação da estrutura e regulamentação dos NPJs.

Na redação anterior (Resolução CNE/CES nº 9/2004) a questão era assim tratada:

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, **aprovada pelo conselho competente**, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Esta redação fez com que algumas seções estaduais da Ordem dos Advogados do Brasil entendessem possuir competência para a autorização dos Núcleos de Prática Jurídicas por se considerarem como o “conselho competente”, a que se referia a norma. Entretanto, para o MEC, esta disposição sempre fez referência aos conselhos internos das IES.

A nova redação elimina qualquer margem para a discussão ao estabelecer no Artigo 6º, § 2º, que as IES deverão oferecer atividades jurídicas práticas e serviços de assistência “que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo **seu órgão colegiado competente**”. (grifo nosso).

A nova norma não traz a forma como os Núcleos devem ser estruturados, assim como a anterior, o que contribuiu para que houvesse nos NPJs experiências bastante diferentes de acordo com a realidade de cada curso de Direito. O lado negativo da ausência de regulamentação é que, em muitos casos, o NPJ praticamente inexistia ou se restringe apenas ao exercício de atividades jurídi-

cas simuladas, o que contraria o fundamento de sua existência.

Na Portaria MEC nº 1.886/1994 haviam referências básicas sobre a estrutura dos Núcleos de Prática, que deveriam ser coordenados por professores do curso e que deveriam possuir instalações adequadas para atendimento ao público e para o treinamento das atividades de advocacia, magistratura, ministério público e outras profissões jurídicas.

A estrutura mais habitual nos NPJs é a do serviço de assistência jurídica, em muitos lugares também chamado de “escritório modelo” ou “serviço de assistência judiciária”. Trata-se de uma estrutura universitária responsável por atender a comunidade segundo os critérios estabelecidos por cada IES para a prestação de serviços jurídicos de orientação e proposição de demandas judiciais.

Também é comum a existência de convênios com órgãos do Poder Público para o funcionamento de estruturas diversas, os mais conhecidos e difundidos são os convênios com os tribunais de justiça estaduais para a implantação de unidades de Juizados Especiais Cíveis (JECs), com ou sem cartórios anexos.

Nos juizados especiais os estudantes podem atuar no atendimento ao público e na redução a termo das pretensões apresentadas pela comunidade. Também é possível acompanhar e em alguns casos intervir em audiências de conciliação.

Ainda no âmbito dos tribunais de justiça dos estados, têm sido implantados junto aos NPJs unidades de CEJUSCs (Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania). Os CEJUSCs encontram-se inseridos nas políticas de incentivo à solução de conflitos por meio da mediação e conciliação e correspondem a estruturas do Poder Judiciário às quais competem a realização de sessões e audiências de conciliação e de mediação a cargo de conciliadores e mediadores devidamente capacitados, bem como o atendimento e orientação à comunidade, nos termos da Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça.²

No caso dos CEJUSCs, assim como nos Juizados Especiais, os estudantes podem atuar em diversas etapas do processo de atendimento ao público ou nas audiências de conciliação. A existência de tais convênios na IES permite, além do desenvolvimento de prática jurídica real, também o contato com técnicas de resolução não contenciosa de conflitos, assunto que será abordado na sequência por ser mais uma exigência normativa das atuais diretrizes.

2 Resolução CNJ nº 125/2010 – Art. 8º Os tribunais deverão criar os Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Centros ou Cejuscs), unidades do Poder Judiciário, preferencialmente, responsáveis pela realização ou gestão das sessões e audiências de conciliação e mediação que estejam a cargo de conciliadores e mediadores, bem como pelo atendimento e orientação ao cidadão. (Redação dada pela Emenda nº 2, de 8/3/2016).

Em algumas instituições ocorrem a celebração de convênios com as defensorias públicas da União ou dos Estados. A forma e estrutura dos convênios pode variar bastante, mas na maior parte dos casos corresponde à prestação de serviços de assistência jurídica, nos moldes dos escritórios modelos, porém com a intervenção ou suporte das defensorias públicas.

Também podem ser realizados convênios com as polícias civis dos estados para a implantação nos NPJs de NECRIMs (Núcleos Especiais Criminais), estruturas com objetivo de promover a solução de conflitos em situação de crimes de menor potencial ofensivo. No estado de São Paulo os NECRIMs são uma realidade em muitas instituições de ensino superior.

A Receita Federal também celebra convênios com instituições de ensino superior para a instalação de Núcleos de Apoio Contábil e Fiscal (NAFs) com o objetivo de oferecer serviços contábeis e de orientação fiscal para pessoas físicas e jurídicas de baixo poder aquisitivo. A implantação dos NAFs é mais comum em cursos de ciências contábeis, mas também ocorrem junto aos cursos de Direito nos Núcleos de Prática.

Uma modalidade de prática jurídica que vem ganhando destaque no Brasil na última década são as clínicas jurídicas. As definições não são uníssonas, e em muitos aspectos é difícil distinguir as mesmas do que já é realizado por muitos NPJs no atendimento à comunidade. Mas o ponto de destaque nestas experiências é a centralidade do estudante na condução do processo desenvolvido. Se na prática tradicional o estudante, em muitos casos apenas acompanha o advogado, juiz, promotor, professor ou outro profissional, nas clínicas ele deve representar os papéis necessários para a resolução do problema proposto.

Para Fernanda Brandão LAPA o termo clínica:

[...] liga-se à ideia de um laboratório, ou seja, um espaço que agrupa pessoas qualificadas e de diferentes especialidades na busca de soluções para problemas específicos que lhe são trazidos, envolvendo atividade de pesquisa (busca de novos conhecimentos e novas soluções), ensino (formação e qualificação do grupo) e extensão (atendimento de demandas externas). (2010, p. 143).

Foram citados alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas nos NPJs, mas existem outras diversas modalidades que podem ser implantadas, voltadas para a formação prática nas mais variadas áreas de atuação jurídica, como outras atividades voltadas para a extensão, ou ainda de incentivo à pesquisa científicas e à docência.

O § 2º do Artigo 6º das novas DCNs estabelece a obrigatoriedade de existência do NPJ e de atividades práticas jurídicas ofertadas pelos cursos de Direito, mas no § 3º dispõe sobre a possibilidade da prática ser realizada em outros locais. Entretanto, é importante frisar, a coordenação da atividade de prática,

sua gestão e avaliação é incumbência do NPJ.

De acordo com o Artigo 6º, § 3º as atividades de prática jurídica necessárias para a consolidação das competências profissionais exigidas dos egressos dos cursos de Direito também podem ser realizadas:

- I – em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;
- II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;
- III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

A prática jurídica poderá ser realizada nos órgãos e sociedades citados acima de duas maneiras. A primeira forma é por estágio formalizado conforme a Lei de Estágios que poderá ser validado posteriormente pelo NPJ, a segunda é por meio de convênios entre as IES e os organismos citados pelas DCNs nos quais podem ser ajustadas as formas de atuação dos estudantes junto aos campos de prática jurídica, com escalas organizadas pelas IES ou nos locais de realização da atividade.

Uma disposição já existente desde as diretrizes de 2004, mas com pouca repercussão prática até momento é a do § 4º, do Artigo 6º que dispõe que as atividades de prática jurídica podem ser reprogramadas ou reorientadas a partir da avaliação do aprendizado teórico-prático do aluno.

§ 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Como se pode observar, o teor do dispositivo deixa a desejar quanto à clareza, mas o que se pode depreender é que se for verificado que o estudante já atingiu o desenvolvimento de competências esperadas e pré-definidas, a partir de avaliações periódicas, podem as mesmas serem modificadas até serem consideradas concluídas.

O sentido que parece ter a norma é o de alterar o sistema cartorial reinante de controle de horas de atividades práticas realizadas pelos Núcleos de Práticas Jurídicas, para um sistema de verificação progressiva de competências adquiridas pelo estudante.

Como já visto o § 2º do Artigo 6º determina a obrigatoriedade da existência de prática jurídica real nos NPJ “por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade”. Entretanto, conforme o §5º, estas podem ser complementadas com atividades simuladas e estágios nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico:

§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.

As práticas jurídicas são apresentadas como responsáveis pela consolidação de desempenhos profissionais. É reconhecida a sua pluralidade, em função das inúmeras possibilidades de atuação jurídica, o que torna impossível que se pretenda formar o egresso para o exercício de todas elas. Entretanto, o § 6º do Artigo 6º estabelece a exigência de regulamentação e planejamento de atividades de prática em algumas áreas específicas.

Por determinação expressa deverá ocorrer formação prática em “resolução consensual de conflitos”, “tutela coletiva” e “processo judicial eletrônico”.

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

A necessidade de formação em métodos de solução de conflitos alternativos à jurisdição se dá em função de dois fatores principais. O primeiro é pragmático, na medida em que a sociedade já faz largo uso de tais métodos nos juizados especiais, CEJUSCs, além das diversas campanhas promovidas pelo CNJ e tribunais brasileiros. Esta ampla utilização exige do profissional, egresso das Faculdades de Direito, competências para atuar nessas situações, o que inclui o desenvolvimento de diversas técnicas, a exemplo da de negociação, até então quase que exclusividade das áreas de conhecimento ligadas à gestão.

O segundo é mais amplo e está ligado à uma necessária mudança de paradigma da ação jurídica. É fato notório que a solução contenciosa jurisdicional traz inevitável desgaste, mesmo para a parte vencedora, e que a realização de todos os esforços para a busca de soluções não litigiosas traz ganhos a todas as partes envolvidas. No inciso VI, do Artigo 4º é utilizada a expressão “cultura do diálogo”, ou como já muito difundido, uma “cultura de paz”.

Entretanto, se faz relevante observar a preocupação do Professor Horácio Wanderlei Rodrigues de que a temática não seja restrita ao cumprimento meramente formal em função de sua obrigatoriedade nas novas diretrizes curriculares nacionais.

É necessário que a partir das novas DCNs essas formas de solução de conflitos, baseadas em uma visão de mundo estruturada sobre uma cultura da paz e do diálogo, não acabem se tornando apenas mais um conteúdo obrigatório, a ser formalmente incluído em todos os currículos. Esse conteúdo necessita estar presente nos PPCs e trabalhado de forma adequada, incluindo também a visão de mundo que lhe está subjacente. (2018, p. 30).

A preocupação com os métodos consensuais de solução de controvérsias também já aparecia nos instrumentos de avaliação de cursos do MEC, no indicador referente aos Núcleos de Práticas Jurídicas, pelo menos desde o instru-

mento para reconhecimento de cursos de Direito de 2008.

Até a versão passada eram dois indicadores relativos aos NPJ. O primeiro versava sobre “atividades básicas” e o segundo sobre “atividades de arbitragem, negociação, conciliação e mediação”. Na versão atual, de outubro de 2017, os dois indicadores foram unificados e para a obtenção de nota diferente de 1 é necessário que se tenha implantadas atividades de arbitragem, mediação e conciliação. (INEP/MEC, 2017, p. 40)

Para a obtenção do conceito máximo (5) é necessário demonstrar evidência de cumprimentos os requisitos abaixo:

Conceito 5 – Critério de análise: O Núcleo de Práticas Jurídicas possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais e oferta visitas orientadas, atendendo às demandas do curso e buscando a interdisciplinaridade das matérias legais, havendo avaliação periódica quanto ao atendimento da demanda do curso pelo Núcleo de Práticas Jurídicas em suas atividades básicas, também utilizada em processos de planejamento para o adequado atendimento da demanda existente. (BRASIL, 2017, p. 40).

Desta maneira observa-se que a mudança nas DCNs acompanha um movimento já ocorrido em outros documentos de regulação da educação superior e da própria sociedade brasileira.

O segundo elemento obrigatório nas atividades de prática jurídica é a formação em práticas de tutelas coletivas. As diretrizes fazem uma opção de influenciar os cursos de Direito e seus respectivos NPJs no sentido de que se desenvolvam práticas de tutela coletiva.

Os direitos coletivos e a tutela coletiva de direitos são temas de grande relevância, mas que ainda não possuem um espaço de destaque nos cursos de Direito e em seus espaços de prática jurídica. A exigência normativa de escritórios modelo, e depois dos Núcleos de Práticas Jurídicas, criou um conjunto de estruturas universitárias em condições de prestar serviços de assistência jurídica, mas que na maioria dos casos, a realizam por meio do processo individualizado.

Em pesquisa sobre os NPJs, Vladmir Oliveira da SILVEIRA e Samyra Napolini SANCHES (2013, p. 638) afirmam que nos “escritórios modelo” criados pela Reforma de 1972 a prática jurídica “[...] era restrita a poucos casos de assistência judiciária gratuita, os quais, por uma série de exclusões de competência, acabavam se resumindo ao Direito de Família”.

A realidade atual dos NPJs e da prática jurídica não é muito diferente. Uma exceção que merece destaque e que nem sempre se encontra vinculada aos NPJs são as assessorias jurídicas populares. Estas se organizam por meio

de uma rede, a RENAJU e é definida por Luiz Otávio Ribas como:

[...] uma prática jurídica insurgente desenvolvida por advogados, professores ou estudantes de direito, entre outros, voltada para a realização de ações de acesso à justiça e/ou educação popular em direitos humanos, organização comunitária e participação popular de grupos ou movimentos sociais. As ressalvas necessárias são de que, em primeiro lugar, cada vez mais outros grupos desenvolvem ações de acesso à justiça e educação popular em direitos humanos que podem perfeitamente serem enquadradas como assessoria jurídica popular. Outra ressalva importante é o caráter multidisciplinar, pois cada vez mais estudantes e professores de outras áreas envolvem-se em projetos de assessoria universitária, assim como cada profissional de outras áreas, como arquitetos, antropólogos, psicólogos, etc. (2008, p. 87).

Outras estruturas, já mencionadas no presente trabalho, com condições de ampliação da perspectiva coletiva da ação jurídica são as clínicas de direitos, em particular as de direitos humanos e direito do consumidor.

Por fim, como elemento obrigatório das práticas jurídicas, tem-se o processo judicial eletrônico. Neste item podem ser trabalhados no âmbito dos NPJs os tutoriais dos tribunais sobre os sistemas informatizados utilizados por cada um deles, além de permitir aos estudantes que visualizem, sob supervisão, os processos eletrônicos patrocinados pelos advogados orientadores/supervisores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das disposições sobre prática jurídica e o Núcleo de práticas Jurídica constantes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito, o trabalho buscou refletir sobre modalidades possíveis de práticas jurídicas e a função do NPJ, com o objetivo de apontar as modificações trazidas pela nova norma e contribuir para o debate de alguns pontos ainda controvertidos sobre a temática.

Os elementos de destaque, que foram trabalhados no decorrer do texto, iniciam pela exigência da definição conceitual da prática jurídica no curso, as formas de sua realização e a descrição das atividades que serão consideradas e avaliadas no decorrer do processo formativo do estudante. Esta reflexão prévia do que se entende por prática jurídica no curso é fundamental para que seja possível, depois, aferir se o estudante atingiu o desenvolvimento das competências profissionais esperadas.

A nova norma realiza importantes ajustes terminológicos que contribuirão muito para esclarecer dúvidas até então existentes, ao reconhecer a pluralidade das práticas jurídicas possíveis na formação de um egresso de curso de Direito e ao diferenciar de modo claro o conceito de prática jurídica e de

estágio. A prática jurídica é um gênero do qual o estágio é espécie.

As novas DCNs também encerram o debate sobre a obrigatoriedade da existência do NPJ, não apenas de coordenar, supervisionar e avaliar as práticas jurídicas realizadas pelos estudantes, mas também de oferecer atividades de prática na própria instituição por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica, embora mantenha a possibilidade de que, se assim dispuser o PPC da IES, as práticas possam se realizar integralmente em ambiente externo.

Outro aspecto de destaque que visa resolver interpretações equivocadas sobre a norma anterior é a determinação clara da competência dos colegiados internos da IES de aprovar a estrutura e a operacionalização dos NPJs, e não das Seções da Ordem dos Advogados do Brasil.

O trabalho apresentou algumas modalidades de atividades realizadas em NPJs espalhados pelo Brasil, como os serviços de assistência jurídica, juizados especiais, CEJUSCs, NECRIMs, parcerias com as defensorias, NAFs, clínicas e assessorias jurídicas populares, que são exemplos que podem ainda ser replicados em muitas instituições ou influenciar a criação de experiências inovadoras.

Por fim, foi feita uma análise dos temas de inclusão obrigatória nas práticas jurídicas das IES: a resolução consensual de conflitos, as práticas de tutela coletiva e do processo judicial eletrônico e reflexões sobre formas de operacionalização dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 3/2017**. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 fev. 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional Justiça (CNJ). **Resolução CNJ nº 125**, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_125_29112010_11032016162839.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Dispo-

nível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 7. ed. São Paulo: LTr, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: h. Acesso em: 26 fev. 2019.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de direitos humanos**: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

MARTINS, Sergio Pinto. **Estágio e relação de emprego**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria Jurídica Popular Universitária e Direitos Humanos**: o diálogo emancipatório entre estudantes e movimentos sociais (1988-2008). 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul em parceria com a Escola Superior Do Ministério Público Da União, Porto Alegre, 2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise do Parecer CNE/CES nº 635/2018. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. **Educação e diversidade**: por uma formação jurídica plural e democrática. Maringá: IDDM, 2018. Disponível em: h. Acesso em: 26 fev. 2019.

SILVEIRA Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini. Núcleo de Prática Jurídica: necessidade, implementação e diferencial qualitativo. **Pensar**, Fortaleza, v. 18, nº 2, p. 629-657, mai./ago. 2013. Disponível em: h. Acesso em 26 fev. 2019.

HÁ ESPAÇO NO DIREITO PARA UM ‘CIBERDIREITO’? UMA PROPOSTA A PARTIR DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Vinícius Borges Fortes¹

José Renato Gaziero Cella²

1 INTRODUÇÃO

Rede mundial de computadores, *World Wide Web* (WWW), ciberespaço, meio ambiente digital, sociedade da informação ou sociedade em rede são conceitos próximos, porém diversos, atribuídos às transformações sociológicas, culturais e jurídicas promovidas pela internet, como ficou popularizada a rede. Torna-se, pois, inevitável a reflexão quanto a insumos contributivos à cultura, acesso e democratização da informação, valorização da diversidade, processo de inclusão digital.

Contudo, também é indispensável promover reflexões voltadas aos problemas jurídicos, advindos da evolução tecnológica, sobretudo os decorrentes da massificação do uso da internet, sobretudo a partir recentes eventos noticiados envolvendo a vigilância e o monitoramento das comunicações, das informações e dos dados pessoais transmitidos via internet, do uso de inteligência artificial em quase tudo o que se utiliza no cotidiano, desde smartphones, televisões, brinquedos, roupas, entre outros. O fato é que o tempo presente representa um caminho sem volta em termos tecnológicos. As novas tecnologias podem contribuir muito com as carreiras jurídicas, mas podem, simultaneamente, colocar em risco existencial algumas delas.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar o “ciberdireito” como uma nova disciplina jurídica capaz de contemplar os elementos trazidos pelas novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, no Brasil, sobretudo o modo como será possível oportunizar a formação profissional dotada de competências e habilidades que gerem a compreensão do

1 Doutor em Direito pela Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ. Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul – UCS/RS. Estágio de Pós-Doutorado pela Vrije Universiteit Brussel – VUB/Bélgica. Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Direito da IMED/RS. Pesquisador Visitante na Vrije Universiteit Brussel – VUB/Bélgica, no âmbito do Law, Science, Technology and Society Research Group e projeto Brussels Privacy Hub. E-mail: vinicius.fortes@imed.edu.br

2 Doutor em Filosofia e Teoria do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Mestre em Direito do Estado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Professor do Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Direito da Faculdade Meridional – IMED. E-mail: cella@cella.com.br

impacto das novas tecnologias na área do Direito e, ainda, oportunize aos graduados e às graduadas em Direito o domínio de tecnologias e métodos e a aplicação do Direito.

2 O DIREITO NO CIBERESPAÇO

A sociedade passou por significativas transformações desde a intensa (r) evolução proporcionada pelas tecnologias da informação e comunicação. A transformação das redes e a criação da internet, o aparecimento de novos recursos de interação, comunicação, transmissão e compartilhamento de dados, informações e conteúdo possibilitaram à sociedade viver em rede, conforme um modelo de sociedade da informação que interage em um espaço não presencial denominado ciberespaço.

Wiener (1988) defendeu, em 1950, a tese de que, dentro da cibernética, a sociedade só pode ser entendida através de um estudo das mensagens e das facilidades de comunicação e, no futuro, pelo desenvolvimento dessas mensagens e facilidades de comunicação, sobretudo pela interação entre o homem e a máquina. Conforme elucidado pela presente investigação, elementos como o poder, o controle e o mercado foram fundamentais para o desenvolvimento tecnológico.

É essencial a compreensão de Barretto (2012, p. 09), ao explicar que “[...] sob o chamado *Estado Moderno*, aceitamos o poder por conta de garantias mínimas de segurança por ele bem ou mal asseguradas” (grifos do autor). Nessa lógica, sob o argumento de proporcionar maior controle, segurança e comodidade aos usuários, governos e empresas não têm medido esforços para desenvolver e aplicar tecnologias para novas experiências *online*, o que conduz a debates que vão desde a facilidade de acesso à informação e múltiplos conhecimentos até processos de vigilância e de mineração de dados pessoais.

Em um fundamento jusfilosófico, Barretto (2012, p. 15) explicita que “[...] O poder surge, portanto, como uma rede de relações sociais que tem a função principal de impedir que a força, latente na condição humana, se torne um instrumento da sua própria destruição”. No contexto atual, de uso acentuado de tecnologias como manifestação de poderio por empresas e governos, “[...] consistiria o poder na capacidade de agir sobre pessoas e coisas, para o que recorreria a uma grande variedade de meios que vão da persuasão à correção.” (BARRETTO, 2012, p. 20).

Ademais, categoricamente é possível dizer que o Direito, isoladamente, jamais terá todas as respostas para os problemas relacionados ao abuso de poder, advindo do uso de dados e de informações, sobretudo no contexto histórico atual de uma sociedade em rede. Destarte, Barretto e Mota (2011, p. 86-87)

recorrem à filosofia do direito de Kant, que “considera as realidades empíricas que se constituem em objeto da lei, como a pessoa, a propriedade, a família”. Para os autores, Kant prevê os limites da cognição humana, sobretudo quando da aplicação prática de conceitos em casos distintos, em uma postura de precaução, refere que a filosofia mantém uma posição de aproximação do sistema jurídico, não sendo capaz de compreendê-lo em sua plenitude.

Torna-se evidente, portanto, que o poder da informação em um contexto em que a tecnologia está baseada na comunicação e na transferência de informações e dados pode ser tão nefasto quanto o poderio bélico almejado, por séculos, pelas nações, como um indicador de poder e de domínio sobre os povos. A partir disso, observa-se o que Barretto (2013, p. 314) identifica como “A falta de referenciais ético-filosóficos para a ciência contemporânea [...]”, que representa um óbice para que a ciência adote posicionamentos adequados em face dos problemas surgidos de seus próprios resultados.

Com isso e sobretudo a partir de casos de notoriedade nacional e internacional, levantam-se diversas indagações sobre os problemas jurídicos decorrentes do ciberespaço e o modo como o Direito se comportará frente a tais casos, sobretudo devido à imprecisão, à falta de resposta normativa, às limitações do alcance do próprio Direito sobre questões relacionadas às novas tecnologias da informação e comunicação.

Apenas para problematizar dentro do contexto desse texto, e de forma exemplificativa sobre uma das dimensões enfrentadas pelo Direito, no Brasil, assim como em outros diversos Estados, a proteção da privacidade e dos dados pessoais é assegurada constitucionalmente como um direito fundamental. A Constituição Federal brasileira não se restringe apenas ao direito à privacidade, sendo abrangente em relação à preservação da vida privada e da intimidade da pessoa, à inviolabilidade da correspondência, do domicílio e das comunicações, em consonância com o previsto no artigo 5º, inciso X: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” e no inciso XII: “é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal” (BRASIL, 1988).

Ora, se há proteção constitucional, por que discutir tal tema? É a lei a alternativa adequada para resolver problemas jurídicos oriundos da sociedade da informação? Não seria matéria para ser discutida por outras áreas autônomas do Direito, tais como constitucional, civil, penal e internacional? Ao encontro da provocação apresentada, em reflexão sobre a solução de conflitos complexos na órbita jurídica, Streck (2011) explica que o Direito não atende

a tais demandas em razão de uma nítida ‘crise de modelo’, que se estabelece por conta do comprometimento da dogmática jurídica com uma perspectiva de Direito construído para enfrentar conflitos interindividuais. Nesse ponto, cabe destacar que não ocorreu, dentro do plano hermenêutico, a ‘devida fil-tragem’ para a produção do Direito de acordo com o Estado Democrático de Direito, e de modo a superar o defasado Direito, produto de um modelo de constituição da ciência jurídica a partir de um modelo liberal, individualista e normativista (STRECK, 2011).

É relevante estabelecer, com isso, a conexão dos aspectos teóricos com as camadas que compõem o sistema de comunicação e informação que constitui a internet e o meio digital, tal como se utilizam na atualidade, ou seja, cada vez mais controlados. Indaga-se ainda sobre quais fatores devem ser considerados efetivos na regulação e qual o papel do Direito sobre a internet e as novas tecnologias (LEMOS, 2005).

No contexto da violação dos direitos fundamentais na internet e de busca pela garantia desses direitos, Lemos (2005) indaga sobre quais fatores, efetivamente, ameaçam a liberdade. De acordo com o citado autor, no século XIX, a resposta seria a lei. Todavia, ele complementa que, no contexto da tecnologia dos tempos atuais, a lei deixou de ser o único fator que contribui para a limitação ou para a flexibilização da liberdade dos indivíduos ou, até mesmo, para a regulação de uma ‘sociedade em rede’.

Nesse prisma, o questionamento sobre quais fatores ameaçam a liberdade individual na sociedade da informação possibilita encontrar no mínimo quatro respostas: a lei, as normas sociais, o mercado, e a arquitetura ou código. Na concepção do referido autor, entende-se como lei “todo o conjunto normativo estatal, embasado constitucionalmente, em suas mais diversas naturezas e categorias hierárquicas” (LEMOS, 2005, p.21).

As normas sociais incluem os usos e costumes e “qualquer postulação normativa compartilhada por comunidades ou inerente a determinadas situações e circunstâncias”. O contexto do mercado “é o outro fator relevante da regulação, por se tratar do mecanismo predominante de acesso aos bens econômicos”, somado à arquitetura, que é “a estrutura inerente de como as coisas são construídas e ocorrem” (LEMOS, 2005, p. 21).

Na percepção de Lessig (2006), na órbita do direito da tecnologia “o código é a lei”, considerando que as linguagens de programação de *software* alcançam, muitas vezes, relevância superior às estruturas normativas convencionais, no prisma da internet e da regulação tecnológica. Depreende-se que a afirmação de Lessig (2006) reside na possibilidade de um código de programação de *software* ser capaz de impor limites à aplicação da norma jurídica e do Direito.

Ao analisar tais premissas, Lemos (2005) ressalta que as categorias dogmáticas tradicionais não vislumbram a característica normativa contemporânea, proclamada pelo autor, de que o “código é a lei”. Nesse sentido, a partir da ruptura paradigmática na análise do Direito por meio da evolução tecnológica, sobretudo no âmbito do ciberespaço, é possível rediscutir controvérsias e posicionamentos pretéritos que se julgavam superados e que sejam propostas questões inéditas, fundamentadas em aspectos sociológicos, políticos e econômicos, as quais “de tão interdisciplinares, põem em risco a própria especificidade do direito.” (LEMONS, 2005, p. 08).

É justamente nesse ponto que a discussão sobre o papel do Direito frente às novas tecnologias é indispensável, principalmente em um contexto em que o poder da informação e da comunicação são determinantes para usuários de Internet, organizações e governos. Apesar desse texto não representar uma investigação comprometida exclusivamente com o que se denomina ‘ciberdireito’, é pelo reconhecimento deste campo de pesquisa que surgem diferentes concepções sobre ‘um direito’ da internet, do ciberespaço, da sociedade em rede, da informática entre outras variações conceituais, a seguir analisadas.

2.1 O CONCEITO DE *LEGAL INFORMATICS* E DE INFORMÁTICA JURÍDICA: A INFORMÁTICA SOBRE O DIREITO

De acordo com a *American Library Association*, informática é o estudo da estrutura e das propriedades da informação, assim como da aplicação da tecnologia para organização, armazenamento, recuperação e disseminação da informação. O conceito de *legal informatics* diz respeito à aplicação da informática dentro do contexto do ambiente jurídico e dos usuários de informações (ERDELEZ; O’HARE, 1997).

Para Paliwala (2010), essa definição representa uma vantagem conceitual, pois é ampla e não faz distinção rígida entre o uso da alta tecnologia, como a inteligência artificial, e as tecnologias aparentemente mais simples e acessíveis, como o processamento de textos e as bases de dados. Ela distingue *Information Law Technology* ou o direito material relativo à utilização da tecnologia da informação de *Legal Informatics*, sendo esta a aplicação de tecnologias de informação e comunicação para o Direito.

A construção conceitual de *Legal Informatics* representa a origem do conceito consolidado também como informática jurídica. Entre o Direito e a informática existem dois grandes tipos de inter-relações: o primeiro diz respeito ao aspecto instrumental da informática a serviço do Direito, que implica uma incursão no campo da informática jurídica; o segundo considera a informática em todos os seus aspectos como objeto do Direito, o que circunda o campo do direito informático (DE GOYENECHE, 1991).

Nesse sentido, a informática jurídica representa o uso de processos informáticos na atividade jurídica, de modo a se obterem melhorias no armazenamento de dados, assim como melhor organização das informações nas profissões jurídicas (ASCENSÃO, 2001). Contudo, a informática jurídica e o direito informático não podem ser confundidos com o método denominado jurimetria (originário do termo *jurimetrics*). A separação conceitual aqui empregada é fundamental, já que a jurimetria é constantemente associada à informática jurídica em pesquisas empíricas que têm como objeto analisar o uso de aplicações tecnológicas no campo do Direito, como o processo eletrônico, por exemplo.

Apenas a título ilustrativo, em recente publicação brasileira, observa-se a referida confusão conceitual. De acordo com Carnio (2014, p. 261),

Já na década de 1960, alguns autores postulavam e expunham sobre a disciplina da informática jurídica, nascida da “juricibernética” (M. G. Losano) e da “jurimetria” (L. Loevinger), que tinha como objeto as pesquisas científicas e técnicas sobre a estruturação e o tratamento da informática jurídica com vistas à sua automatização. L. Mehl, de modo mais próximo ao que estamos aqui propondo, entendia essa disciplina como um integrado de técnicas e métodos diversos onde convergem, não apenas a informática e o direito, mas disciplinas como a lógica, a linguística e as ciências de gestão da comunicação.

A jurimetria representa o estudo empírico dos fenômenos legais, com uso de modelos matemáticos e com base na racionalidade e no individualismo metodológico. A jurimetria é, portanto, o estudo empírico da forma, o significado e a pragmática (e as relações entre estes) de exigências e autorizações de emissão de organizações estatais, com o auxílio de modelos matemáticos, usando o individualismo metodológico como paradigma básico para a explicação e a previsão do comportamento humano (MULDER, 2010).

O conceito de informática jurídica diferencia-se das definições de jurimetria e, principalmente, de direito informático, objeto de análise a seguir, o qual, desde já, esta pesquisa delimita como o *background* do campo de investigação proposto.

2.2 O DIREITO INFORMÁTICO, O CIBERDIREITO E OUTRAS DEFINIÇÕES ANÁLOGAS: O DIREITO SOBRE A INFORMÁTICA

No ano de 1996, o juiz Frank Easterbrook questionou a utilidade de um ‘direito e o ciberespaço’ (originariamente “*Law and the Cyberspace*”), afirmando que a disciplina era tão útil quanto um ‘direito do cavalo’. O autor argumentava, no texto intitulado “*Cyberspace and the Law of the Horse*”, que, em vez de tratar o ciberdireito como uma disciplina legal discreta, os advogados seriam melhor servidos se dominassem princípios jurídicos fundamentais e, em seguida, aplicassem esses princípios a novos fatos e circunstâncias que pudessem

surgir (EASTERBROOK, 1996).

Dessa forma, o ‘direito do cavalo’ foi um termo constantemente usado, em meados da década de 1990, para definir o *status* do ciberdireito, quando a internet ainda se encontrava em um estágio embrionário. Exemplo disso é o relato de (RODOTÀ, 2008) que, ao retornar às salas de aula no ano de 1994, ministrando o curso intitulado “Tecnologias e direitos”, que foi visto pelo meio jurídico como uma “extravagância”. De acordo com o autor, [...] Pareciam ser questões marginais, pareciam ser questões que com o direito tinham pouco a ver, enquanto hoje sabemos muito bem que os temas ligados à bioética e à informática são não apenas temas capitais para a pesquisa do jurista, mas temas que transformaram profundamente também o modo como o jurista olha a realidade e obrigaram-no a rever categorias como o corpo e a pessoa. São categorias que estavam fora da atenção do jurista [...] (RODOTÀ, 2008, p. 4-5).

Nesse sentido, a tese defendida por Easterbrook (1996) foi imediatamente contestada por pesquisadores da área. O primeiro a contestar explicitamente a teoria de Easterbrook (1996) foi Lessig (1999), com argumento de que as percepções e regras jurídicas necessitavam evoluir assim como o ambiente do ciberespaço necessitava ser desenvolvido e ampliado.

De acordo com Lessig (1999), o ensino de um ‘Direito do ciberespaço’ leva em consideração o Direito do espaço real, pensando em particular sobre a nova realidade representada pelo ciberespaço. Assim, muito mais significativo do que na regulação do espaço real, a tutela jurídica do ciberespaço representa uma troca no paradigma de regulação, sendo para isso necessário definir uma mudança no estabelecimento e no desenvolvimento de princípios que ajudem a guiar os novos caminhos do Direito, tanto no âmbito real como no virtual.

No centro da lição sobre o que o ciberespaço representa é indispensável firmar um entendimento sobre o lugar da lei e do Direito, sobretudo por se estar diante de uma escolha sobre a vida no espaço cibernético e, em razão disso, ser ela uma escolha sobre os valores embutidos nesse espaço. Para Lessig (1999), à medida que a rede cresce, com o aumento da potência de regulamentação, assim como de seu poder como fonte de normas, perdem-se os valores soberanos estabelecidos no espaço real. Em muitos casos, isso pode ser bom, mas, em geral, não há uma razão para acreditar isso possa ser bom. Ademais, não há nada que assegure que o regime de regulação por código será um regime liberal. Há poucas razões para esperar que uma mão invisível de desenvolvedores de código possa conduzi-lo nesse sentido.

Há mais de uma década, Goldman (2008) admitiu a existência do ciberdireito como uma disciplina jurídica a ser inserida nas Escolas de Direito. Inevitavelmente, Goldman (2008) introduz sua tese a partir da provocação apre-

sentada por Easterbrook. Para o autor, a tese de Easterbrook estava correta em pelo menos dois aspectos. Em primeiro, os cursos de especialização competiam com cursos gerais para inscrição de estudantes. Com isso, os alunos que saturaram cursos de formação específica em detrimento de cursos básicos poderiam limitar, a longo prazo, o valor de sua formação jurídica. Em segundo, a reação de Easterbrook bem refletia o estado do ciberdireito, no ano de 1996, quando ainda correspondia quase exclusivamente à *common law* e os juízes criavam rapidamente esta *common law* pela aplicação de doutrinas legais básicas para as novas tecnologias do ciberespaço. Apesar disso, para Goldman, Easterbrook chegou à conclusão errada.

Do ponto de vista pedagógico, os cursos de formação específica como o “*Cyberlaw*” podem reforçar princípios jurídicos fundamentais para os alunos e fornecer novos *insights* sobre esses princípios, ajudando os estudantes a aprofundarem a compreensão do Direito e da lei. Mais importante ainda, os legisladores, nos últimos doze anos, adotaram a internet com entusiasmo, decretando um extenso corpo de regulamentação legal, específica do ciberespaço. Estes regulamentos nem sempre são condizentes com os princípios tradicionais do Direito. Um advogado que (como Easterbrook aconselhou) simplesmente dominou princípios jurídicos bem assentados não estaria suficientemente formado para o ciberdireito moderno (GOLDMAN, 2008). Nesse aspecto, Goldman vai ao encontro do que sustentou Miller (1995), ao afirmar que, na maior parte dos casos, as respostas para os ‘ciberjuristas’ consiste na aplicação do Direito tradicional às novas tecnologias, o que requer entendimento da tecnologia e a habilidade de ser inovador.

Geralmente, a formação jurídica em ciberdireito adota diferentes títulos de cursos com uma cobertura substantiva. Os títulos populares do curso “*Cyberlaw*” incluem, por exemplo, o ciberdireito (*Cyberlaw*), o direito do ciberespaço (*Law of Cyberspace* ou *Cyberspace Law*), o direito da internet (*Law of the Internet* ou *Internet Law*), o direito da tecnologia da informação (*Law of Information Technology* ou *IT Law*) e o direito do comércio eletrônico (*E-commerce Law*) (GOLDMAN, 2008).

Goldman (2008) explica que, historicamente, intitula seus cursos de ‘direito do ciberespaço’ ou ‘ciberdireito’, porque o termo abrange toda a gama de redes eletrônicas, inclusive aquelas que não estão ligadas à internet. O termo ‘ciberespaço’ pode ser datado: ele foi mais comumente usado na década de 1990, quando outras redes ainda competiam com a internet. O autor acredita que, atualmente, os estudantes compreendem melhor o título ‘direito da Internet’, tornando-se esta a escolha mais lógica para intitular os cursos atuais.

No Brasil, contudo, há autores que divergem da posição estadunidense quanto à existência de um ramo autônomo denominado ciberdireito:

[...] o Ciberdireito, enquanto disciplina, deve ser um espaço teórico que busque gerar, incrementar, aperfeiçoar, compartilhar suas próprias habilidades no sentido de conduzir-se a um pensamento plástico e vibrátil, oriundo não apenas de uma realidade física, mas de uma realidade virtual, que é comum a todos. A rigor, enquanto esta vivência em dois mundos (físico e virtual) não se instaurar no âmbito jurídico, um Ciberdireito não será possível.

Desvela-se, portanto, um caminho possível para pensarmos transdisciplinar e complexamente o Ciberdireito como disciplina. Para tanto, apoiaremos a reflexão em três pilares, quais sejam: 1) Complexidade, 2) Velocidade e 3) Reconhecimento das Aquisições. Entendemos que o Ciberdireito pensado a partir destes três pilares respeita a multidimensionalidade do fenômeno jurídico ciberespacial (VIAL; BARRETO, 2011, p. 178).

De acordo com os autores, a complexidade (por estes fundamentada teoricamente em Edgar Morin) funciona como uma percepção unificadora, capaz de “[...] pensar, compreender e articular a realidade em todas suas dimensões”. Com isso, “o processamento de conhecimentos em um contexto acadêmico-científico só pode ser tecido se respeitada a complexidade inerente à cada disciplina, de modo a não estancá-las [...]” (VIAL; BARRETO, 2011, p. 178-179).

O segundo pilar – a velocidade – é fundamentada em Kerckhove, pois, “[...] A rigor, se não acompanharmos nosso tempo – que é o tempo do acesso instantâneo às informações – incorreremos em uma desaceleração que nos levará de volta ao enrijecido, infértil e tradicional dogmatismo que (ainda) sustenta o imaginário jurídico” (VIAL; BARRETO, 2011, p. 178-179).

O terceiro pilar – o reconhecimento de aquisições – encontra inspiração na teoria de Pierre Lévy. Assim,

[...] O reconhecimento das aquisições por parte do sistema educativo faz-se, portanto, imperioso, sob pena de permanecermos em um miserável círculo que enfraquece, aos poucos, o papel do pensamento jurídico brasileiro. Isso ocorre pela ausência de incorporação, por parte desses juristas, dos saberes cotidianos, comuns, basilares, referentes à internet e ao ciberespaço. Entende-se que o reconhecimento e a articulação criativa destes três pilares, sustentáculos possíveis do pensamento ciberjurídico, respeitam a multidimensionalidade do fenômeno jurídico ciberespacial. Complexidade, Velocidade e Reconhecimento das Aquisições surgem assim como símbolos que carregam sinais de um tempo no qual não podemos nos dar o luxo de desacelerar (VIAL; BARRETO, 2011, p. 179).

Em que pese o posicionamento de Vial e Barreto (2011) estar bem fundamentado sob o prisma teórico-filosófico, de modo a demonstrar meios de legitimar um conceito aceitável para o ciberdireito, eles não apresentam uma definição concreta para tal, o que configura uma evidência latente, na doutrina brasileira relacionada ao tema, que constitui a lacuna da amplitude conceitual para o ciberdireito.

A exemplo disso, observa-se o uso constante do termo ‘direito digital’ para denominar os temas tratados pelo ciberdireito. De acordo com Carnio (2014, p. 261), um dos autores de um capítulo em recente obra que para tratou de forma interdisciplinar o tema do Marco Civil da Internet no Brasil, surge

[...] o direito digital como uma nova disciplina jurídica, com características como a transversalidade e a imprescindível aproximação a campos científicos não jurídicos, como aconteceu recentemente com o direito ambiental. Ele é composto pela incidência de normas, jurídicas e outras, no chamado ciberespaço, tanto que em inglês é comumente designado Cyberlaw. Em alemão é que se pode encontrar referência a uma Digitalverfassung (constituição digital), como no seminário apresentado na Universidade de Frankfurt am Main por Rudolf Wiethölter e Günther Teubner, com a colaboração de G-P Callies e outros, no semestre de inverno de 2002/2003. Ocorre que o foco em ambos os países, sob essa rubrica, é o direito da internet, a lex informatica. Propomos que o direito digital, além da internet, cuide da regulação, normativa, governamental ou não (soft law), de tudo que se relacione às mídias eletrônicas. E que ele contemple ainda um outro aspecto, uma espécie de reverso desse que se vem de mencionar, pois seria a constituição de um campo de estudo no direito que se dedique a aplicar nele os desenvolvimentos da digitalização eletrônica.

Nesse sentido, é fundamental destacar a visão crítica de Ziewitz e Pentzold (2010) a respeito das pesquisas que transitam no campo de investigação do ciberdireito. Para tais autores, embora a pesquisa em *cyberlaw* tenha alterado o foco da gestão e do controle das infraestruturas de rede em grande escala, através de atores nacionais e internacionais, para as implicações políticas de *design* tecnológico e para as ações de usuários individuais, permaneceu firmemente baseada em uma visão de governança como solução para problemas públicos preconcebidos.

O ciberdireito estendeu a análise para os atores privados e especialmente para as grandes empresas de *software* e seus modelos de negócios, que assumiram substanciais efeitos reguladores. Neste campo de pesquisa, se assume, frequentemente, que diferentes configurações de tecnologia têm implicações normativas e qualidades políticas, incorporam as normas sociais e dão efeito a valores diferentes. Similar à comunidade de governança da internet, os ‘ciberjuristas’ também desenvolveram seus argumentos em estreita ligação com debates de políticas públicas, com foco em questões como privacidade, políticas de SPAM³ ou *copyright*⁴. Categorizaram as soluções como sociais, jurídicas, técnicas, econômicas, ou adotaram uma perspectiva normativa forte, com ênfase na exploração de projetos institucionais e de tecnologias alternativas, muitas

3 Representa o envio e a postagem de publicidade em massa, geralmente por meio de mensagens de e-mail.

4 Corresponde, no direito brasileiro, aos direitos autorais.

vezes ilustrados com exemplos empíricos e cenários futuros.

Para Fortes (2015) entende-se o ciberdireito como campo de pesquisa e disciplina jurídica responsável pelo estudo e pela análise interdisciplinar do Direito com as novas tecnologias da informação e comunicação no ciberespaço, incluindo, mas a ele não se limitando, o estudo dos efeitos jurídicos sobre as redes de informação e comunicação. De acordo com o autor, incumbem ao ciberdireito o estudo e a análise interdisciplinar de temas como a regulação e a governança da internet; a instituição de regras de fortalecimento da proteção do direito à privacidade e à inviolabilidade dos dados pessoais; a proteção dos registros de domínio; a violação de direitos intelectuais no ciberespaço; a responsabilidade civil e penal sobre os atos ilícitos cometidos no ciberespaço.

3 O CIBERDIREITO NAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO: APORTES PARA O DOMÍNIO TECNOLÓGICO E A COMPREENSÃO DO IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ÁREA JURÍDICA

A partir da vigência das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, no Brasil, com a homologação do Parecer CNE/CES nº 635/2018 pela Portaria nº 1.351, de 14 de dezembro de 2018, é evidente a preocupação dos atores envolvidos na construção da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, na formação jurídica conectada com o domínio tecnológico e a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica.

Tal evidência, contudo, se faz presente explícita e intensamente na proposta curricular do ano 2018, não sendo um indicativo nas diretrizes curriculares anteriores ao ano 2004. No texto do parecer homologado, é indubitável a atenção regulatória para um cenário diferente na contemporaneidade, incluindo o diálogo do Direito com as novas tecnologias como elemento de formação geral, nos cursos de graduação. Assim expressou o parecer:

Há que se destacar a possibilidade de mudança do cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias. Ferramentas tecnológicas irão reduzir a demanda por recursos humanos, alterando a estrutura organizacional dos espaços que realizam atividades jurídicas. Novas tecnologias podem alterar a elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, criando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área (BRASIL, 2018a, p. 14).

Em outras palavras, significa dizer que os cursos de graduação em Direito terão de ser muito claros quanto às habilidades e competências de formação de seus alunos e suas alunas, sobretudo em relação à conexão estabelecida com as novas tecnologias. Além disso, restou evidente no texto o alerta que a área jurídica sofre diante de recentes notícias de que algoritmos matemáticos pre-

sentes na arquitetura de softwares podem constituir mecanismos de inteligência artificial capaz de executar um conjunto significativo de tarefas e atividades de diversas profissões jurídicas com maior precisão e baixo índice de erro.

Por outro lado, a construção de eixos de conteúdos e disciplinas nos cursos de Direito não evitará o inevitável, ou seja, o avanço cada vez mais acelerado de automação de processos e procedimentos a partir do uso de robôs programados para o uso de inteligência artificial. Portanto, é absolutamente certa a conclusão exposta no parecer, qual seja a de que as ferramentas tecnológicas tendem a reduzir a demanda por pessoas nos espaços onde as atividades jurídicas são desenvolvidas, afinal, o custo desses instrumentos tecnológicos tende a ser, com o passar dos anos, acessível a todas as dimensões e esferas das carreiras jurídicas. Logo, ao passo que podem representar uma evolução importante para a otimização das atividades jurídicas cotidianas, com maior precisão e perfeição, representam uma forte ameaça a alguns segmentos e áreas jurídicas estagnados ou pouco dinâmicos diante das novas tecnologias.

Nesse sentido, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, determina, em seu artigo 4º, que os cursos de graduação em Direito deverão:

[...] possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais, interpessoais, que capacitem o graduado a: [...]

XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; [...] (BRASIL, 2018b, p. 2-3)

A partir disso, é cabível a indagação sobre as habilidades e competências descritas no texto acima referido. Afinal, que compreensão sobre o impacto das novas tecnologias é possível inserir na formação de graduandos e graduandas? E para qual dimensão de domínio de tecnologias e métodos deverão os alunos e alunas serem preparados para uma permanente compreensão e aplicação do Direito?

Ora, considerando que este texto reconhece que áreas antes definidas como Informática Jurídica ou Informática Legal (*Legal Informatics*) já foram superadas para o que Fortes (2015) definiu como “ciberdireito”, e que esta nova área é capaz de responder por estas compreensões do impacto das novas tecnologias na área jurídica, já que atende pelo estudo interdisciplinar do Direito com as novas tecnologias da informação e comunicação no ciberespaço.

Na compreensão dos autores deste texto, o “ciberdireito” enquanto disciplina jurídica deverá contemplar o estudo dos seguintes temas:

- a) regulação, governança e Marco Civil da Internet;
- b) proteção do direito à privacidade e à inviolabilidade dos dados pessoais

(Marco Civil da Internet e Lei Geral de Proteção de Dados);

- c) a proteção dos registros de domínio de internet;
- d) a violação de direitos intelectuais no ciberespaço;
- e) a responsabilidade civil e penal sobre os atos ilícitos cometidos no ciberespaço;
- f) o uso da criptografia em aplicativos de mensagem;
- g) a proteção do anonimato em redes sociais;
- h) a propagação de notícias falsas e a criação de perfis falsos em redes sociais x direito de acesso à informação e direito à liberdade de expressão;
- i) as novas formas de regulação consumerista e concorrencial de aplicativos de economia compartilhada;
- j) o perfil dos litígios envolvendo a internet e as novas tecnologias da informação e comunicação.

No que tange ao domínio de tecnologias e métodos, há que se ter cuidado para que componentes de formação de outros cursos, como Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Comunicação Social e outros, sejam implantados abruptamente e sem uma adaptação ao universo jurídico. O que a resolução pretende, na interpretação dos autores deste texto, é a constituição de oportunidades acadêmicas dentro do currículo dos cursos de Direito para conhecer as tecnologias e métodos empregados na prática e que, em última análise, resultarão em impacto jurídico sobre os temas mencionados acima.

4 CONCLUSÃO

A partir desta curva da história da formação jurídica, não bastará que os graduados em Direito saibam teoricamente o efeito sem que conheçam previamente a prática das causas no que tange às novas tecnologias. Como efeito da contemporaneidade, traduzida nas novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito, no Brasil, será inadmissível que os atores do universo jurídico não detenham um mínimo domínio sobre ferramentas práticas das novas tecnologias e uma formação teórica basilar sobre os efeitos destas para o Direito.

De modo exemplificativo, não adiantará discutir a licitude/ilicitude do bloqueio de aplicativos de mensagem criptografada sem que antes sejam desvendados elementos práticos sobre o que é a criptografia de ponta-a-ponta e por qual razão os desenvolvedores se utilizam da máxima de Lessig de que “o código é a lei”. Do mesmo modo, de nada adiantarão as decisões judiciais de quebra de sigilo de dados pessoais de usuários de internet para que provedores de conexão forneçam esses dados quando a conexão foi realizada utilizando um endereço de IP Público e advogados, magistrados e membros

do Ministério Público desconhecem as regras regulatórias da ANATEL, no Brasil, e da ICANN em nível internacional, para o tratamento de IP público e portas lógicas.

Em ambos os exemplos, restringir os debates em teorias jurídicas sem uma abertura cognitiva para a prática das novas tecnologias fará com que os processos e procedimentos cotidianos sejam fadados à absoluta ineficiência jurisdicional e a total ineficácia dos direitos tutelados.

Os graduados em direito não precisarão programar softwares, ou construir robôs. Mas serão inevitavelmente desafiados a conhecer o *modus operandi* da construção dessas ferramentas e, até mesmo, colaborar com a sua evolução a partir do aprofundamento dos temas mencionados neste texto como elementos para uma disciplina de “ciberdireito”.

REFERÊNCIAS

ASCENSÃO, Jose de Oliveira. **Estudos sobre direito da Internet e da sociedade da informação**. Coimbra: Almedina, 2001. Disponível em: http://books.google.es/books?id=5_L9AAAACAAJ.

BARRETTO, Vicente. **As máscaras do poder**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

BARRETTO, Vicente. **O Fetiche Dos Direitos Humanos E Outros Temas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013. Disponível em: <https://books.google.es/books?id=TbPTNAEACAAJ>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 635/2018**. Disponível em: h. Acesso em: 30mar2019.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: h. Acesso em: 30mar2019.

CARNIO, Henrique Garbellini. Conhecimento e direito digital: acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos na lei do Marco Civil da Internet. In: LEMOS, Ronaldo; LEITE, G (Org.). **Marco Civ. da Internet**. São Paulo: [s.n.], 2014. p. 259 – 273.

DE GOYENECHE, M C M. **Informática jurídica**. Santiago: Editorial Jurídica de Chile, 1991. Disponível em: <https://books.google.es/books?id=cYIUjiE4HM4C>. (Colección Cartillas jurídicas).

EASTERBROOK, Frank. Cyberspace and the Law of the Horse. **University of Chicago Legal Forum**, p. 207 – 216, 1996. Disponível em: http://chicagounbound.uchicago.edu/journal_articles/1148. Acesso em: 16 dez. 2014.

ERDELEZ, S; O'HARE, S. **Legal Informatics: Application of Information Technology in Law**. University of Texas: [s.n.], 1997. v. 32. Disponível em: <http://roble.unizar.es:9090/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edselc&AN=edselc.2=52-0.0031330760-&lang-es&site=eds-live>. (Annual Review of Information Science and Technology).

FORTES, Vinícius Borges. **O direito fundamental à privacidade: uma proposta conceitual para a regulamentação da proteção dos dados pessoais na internet no Brasil**. 2015. 225 f. Universidade Estácio de Sá, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/17425692/O_direito_fundamental_a_privacidade_uma_proposta_conceitual_para_a_regulamentacao_da_protecao_dos_dados_pessoais_na_internet_no_Brasil.

GOLDMAN, Eric. Teaching Cyberlaw. **St. Louis U. L. J.**, p. 749 – 764, 2008. Disponível em: <http://digitalcommons.law.scu.edu/facpubs/71>. Acesso em: 16 dez. 2014.

LEMOS, R. **Direito, tecnologia e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. Disponível em: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=xG-2W7YnTfUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=DIREITO,+TECNOLOGIA+E+CULTURA&ots=PXCU6AS7u&sig=2dkpHEIZXv_3UBOaPkho2wMKO58. Acesso em: 28 out. 2012.

LESSIG, Lawrence. The Law of the Horse: What Cyberlaw Might Teach. **Harvard Law Review**, Item Citation: Harvard Law Review, 12/1/1999, v. 113, Issue 2, p. 501-549 Accession Number: edsjsr.10.2307.1342331; Publication Type: Article; Source: Harvard Law Review; Language: English; Publication Date: 19991201; Rights: Copyright 1999 The Harvard Law Review Association; Imprint: Harvard Law Review Association, v. 113, nº 2, p. 501, 1999. Disponível em: <http://roble.unizar.es:9090/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.10.2307.1342331&lang=es&site=eds-live>.

MILLER, Nigel. Cyberlaw — Legal issues online. **Computer Audit Update**, v. 1995, nº 12, p. 4 – 9, dez. 1995. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960259300800610>. Acesso em: 16 dez. 2014.

MULDER, Richard de. JURIMETRICS PLEASE! **European Journal of Law and Technology**, v. 1, nº 1, 17 mar. 2010. Disponível em: <http://ejlt.org/article/view/13/24>. Acesso em: 16 dez. 2014.

PALIWALA, Abdul. A history of legal informatics: an introduction. **A Hist. Leg. informatics**. LEFIS series: 9. Zaragoza: Zaragoza : Prensas Universitarias, 2010., 2010. p. 287. Disponível em: <http://roble.unizar.es:9090/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00574a&AN=cbzara.b1586878&lang=es&site=eds-live>.

RODOTÀ, Stefano. **A vida na sociedade da vigilância: a privacidade hoje**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

VIAL, Sandra Regina Martini; BARRETO, Ricardo de Macedo Menna. **Transdisciplinaridade, Complexidade e Pluralidade Maquinímica: Aportes para pensar o Ciberdireito. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2011v32n63p159>. Acesso em: 14 out. 2014. , 24 dez. 2011

WIENER, n° **The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society**. [S.l.]: Da Capo Press, Incorporated, 1988. Disponível em: <http://books.google.es/books?id=ra8HqPk-wMIC>.

ZIEWITZ, Malte; PENTZOLD, Christian. Modes of Governance in Digitally Networked Environments: A Workshop Report. **SSRN Electronic Journal**, 1 out. 2010. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/abstract=1706036>. Acesso em: 24 set. 2014.

**ANEXO A – QUADRO COMPARATIVO DOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL –
1827 A 2018**

Horácio Wanderlei Rodrigues

CURRÍCULO	1827	1891	1962	1972	1994	2004	2017	2018
Base normativa	Lei de 11 ago. 1827			Resolução nº 3/1972	Portaria nº 1.886/ 1994	Resoluções CNE/CES nº 9/2004, nº 2/2007 e nº 3/2007	Resoluções CNE/CES nº 9/2004, nº 2/2007, nº 3/2007 e nº 3/2017	Resoluções CNE/CES nº 5/2018 e nº 7/2018 Mantêm-se válidas as Resoluções nº 2/2007 e nº 3/2007
Duração	5 anos	5 anos	5 anos	4 a 7 anos Mínimo 2.700 h.	5 a 8 anos Mínimo 3.300 h.	Mínimo de 5 anos. 3.700 h. (60 min.), equivalentes a 4.440 h/a (50 min.).	Mínimo de 5 anos. 3.700 h. (60 min.), equivalentes a 4.440 h/a (50 min.).	Mínimo de 5 anos. 3.700 h. (60 min.), equivalentes a 4.440 h/a (50 min.).
Projeto pedagógico					Não há exigência expressa (a exigência de projeto pedagógico aparece de forma expressa apenas nos instrumentos de avaliação). Definido de forma implícita na Portaria nº 1.886/ 1994 e de forma explícita no	Obrigatório, com abrangência e elementos estruturais expressamente definidos. Definido de forma expressa, tendo por base o perfil definido no âmbito da normatização do “Provão”.	Obrigatório, com abrangência e elementos estruturais expressamente definidos. Definido de forma expressa, tendo por base o perfil definido no âmbito da normatização do “Provão”.	Obrigatório, com abrangência e elementos estruturais expressamente definidos. Definido de forma expressa, com pequenas inovações em relação às DCNs anteriores.

Perfil do graduando						âmbito da normatização do “Provão”.	Definidas de forma expressa, ampliando o leque de competências cognitivas, instrumentais e interpsociais.
Habilidades e competências						Parcialmente definidas na Portaria n.º 1.886/1994 e de forma plena no âmbito da normatização do “Provão”.	Definidas de forma expressa, tendo por base as habilidades e competências definidas no âmbito da normatização do “Provão”.
Formação Geral	Direito Natural; Economia Política	Filosofia do Direito; Economia Política; História do Direito e especialmente do Direito Nacional	Introdução à Ciência do Direito; Economia Política	Introdução à Ciência do Direito; Economia; Sociologia	Introdução ao Direito; Economia; Sociologia (Geral e do Direito); Filosofia (Geral e do Direito, Ética Geral e Profissional); Ciência Política (com Teoria do Estado).	Economia; Sociologia; Filosofia; Ciência Política; Psicologia; Ética; Antropologia; História.	Deve estabelecer o diálogo com as demais expressões do conhecimento to filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, sem definir conteúdos obrigatórios

Formação Técnico-jurídica	Direito Público; Análise da Constituição do Império; Direito das Gentes e Diplomacia; Direito Público Eclesiástico; Direito Pátrio Civil; Direito Mercantil e Marítimo; Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal; Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império. <i>A partir de 1954:</i>	Direito Romano; Direito Público Constitucional; Direito Internacional Público e Diplomacia; Ciência da Administração e Direito Administrativo; Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado; Direito Civil; Direito Comercial; Direito Penal; Direito Médico Legal; Direito Judiciário Civil (com Prática Forense); Direito Juizial Penal (com Prática Forense).	Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado); Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal; <i>Duas, a escolha da IES, entre:</i>	Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado); Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Comercial; Direito do Trabalho; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal.	Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Empresarial; Direito do Trabalho; Direito Internacional; Direito Processual.	Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Empresarial; Direito do Trabalho; Direito Internacional; Direito Processual.	Direito Constitucional; Direito Administrativo; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Empresarial; Direito do Trabalho; Direito Internacional; Direito Processual.	Teoria do Direito; Direito Constitucional; Administrativo; Tributário; Direito Penal; Direito Civil; Direito Empresarial; Direito do Trabalho; Direito Internacional; Direito Processual; Direito Previdenciário; Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

Formação Técnico-jurídica		e Regime Penitenciário); Medicina Pública; Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal.		Direito Romano; Direito Agrário; Direito Previdenciário; Medicina Legal.	Prática Jurídica (obrigatório, mínimo 300 h/a) NPJ	Prática Jurídica obrigatória no NPJ, podendo ser <i>parte</i> realizada mediante convênios, sendo obrigatória a supervisão.	Prática Jurídica obrigatória no NPJ, podendo ser <i>integralmente</i> realizado mediante convênios, sendo obrigatória a supervisão.	Prática Jurídica deve obrigatoriamente ser oferecida pela IES no seu NPJ, mas permite também que seja realizada mediante convênios, sendo então obrigatória a supervisão. Não estabelece percentual a ser realizado na IES e nem quanto pode ser realizado externamente. Duração: até 20% da C/H do curso, em conjunto com as Atividades Complementares.
Prática Jurídica	Prática do processo adotado pelas leis do Império (junto com a teoria)	Prática Forense	Prática Forense (como conteúdo de Direito Judiciário)	Prática Forense (obrigatório, sem carga horária definida)	Prática Jurídica (obrigatório, mínimo 300 h/a) NPJ	Prática Jurídica obrigatória no NPJ, podendo ser <i>parte</i> realizada mediante convênios, sendo obrigatória a supervisão.	Prática Jurídica obrigatória no NPJ, podendo ser <i>integralmente</i> realizado mediante convênios, sendo obrigatória a supervisão.	Prática Jurídica deve obrigatoriamente ser oferecida pela IES no seu NPJ, mas permite também que seja realizada mediante convênios, sendo então obrigatória a supervisão. Não estabelece percentual a ser realizado na IES e nem quanto pode ser realizado externamente. Duração: até 20% da C/H do curso, em conjunto com as Atividades Complementares.

Trabalho de Conclusão de Curso					Monografia final obrigatória.	Trabalho de Curso obrigatório. Limite: não estabelecido.	Trabalho de Curso obrigatório. Limite: não estabelecido.
Atividades Complementares					Obrigatórias, de 5 a 10% da carga horária total do curso.	Obrigatórias. Limite: até 20% da C/H do curso, em conjunto com a Prática Jurídica.	Obrigatórias. Limite: até 20% da C/H do curso, em conjunto com a Prática Jurídica.
Atividades de Extensão					Obrigatórias (LDB).	Obrigatórias (LDB).	Obrigatórias. Limite: mínimo de 10% da CH do curso.
Atividades Didático-formativas							Não obrigatórias. Limite: não estabelecido.

**ANEXO B – CURSOS DE DIREITO –
NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES –
QUADRO COMPARATIVO 2004-2018**

Horácio Wanderlei Rodrigues

v

Item	Resolução CNE/ CES nº 9/2004	Proposta SERES (2015-2016)	Proposta CES/ CNE (02/2017)	Proposta CES/ CNE (07/2017)	Proposta CES/ CNE (06/2018)	Resolução CES/ CNE nº 5/2018
Introdução	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior – IES em sua organização curricular.	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior – IES em sua organização curricular.	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior – IES em sua Organização Curricular do Curso – OCC.	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).
Projeto Pedagógico / Organização Curricular	Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa por meio do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências	Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa por meio do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no qual deverão constar suas missões institucional e pedagógica,	Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa por meio do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no qual deverão constar: I – o perfil do	Art. 2º A OCC, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa por meio do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no qual deverão constar: I – o perfil do graduando;	Art. 2º A OCC, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa por meio do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no qual deverão constar: I – o perfil do graduando;	Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar: I – o perfil do graduando; II – as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada

Projeto Pedagógico / Organização Curricular	e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.	o modo como o PCC se integra no âmbito social, político, cultural e econômico de sua região, bem assim quais valores pretende realizar em articulação a seus objetivos educacionais, sem prejuízo de outros fatores que se considerem complementares;	II – as competências/habilidades e os conteúdos curriculares exigíveis para uma adequada formação teórica, prática e profissional; III – o estágio curricular supervisionado; IV – as atividades complementares; V – as atividades extraclasse; VI – o sistema de avaliação; VII – o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como componente curricular obrigatório do curso; VIII – regime acadêmico de oferta; e IX – a duração do curso.	II – as competências/habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III – a prática jurídica; IV – as atividades complementares; V – o sistema de avaliação; VI – o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; VII – o regime acadêmico de oferta; e VIII – a duração do curso.	II – as competências/habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III – a prática jurídica; IV – as atividades complementares; V – o sistema de avaliação; VI – o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; VII – o regime acadêmico de oferta; e VIII – a duração do curso.	formação teórica, profissional e prática; III – a prática jurídica; IV – as atividades complementares; V – o sistema de avaliação; VI – o Trabalho de Curso (TC); VII – o regime acadêmico de oferta; e VIII – a duração do curso. § 1º O PPC, abran- gerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I – concepção do seu planeja- mento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores preten- didos pelo curso;

Projeto Pedagógico / Organização Curricular	estruturais: I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV – formas de realização da interdisciplinaridade; V – modos de integração entre teoria e prática; VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando do houver;	VIII- o trabalho de conclusão de curso – TCC, como componente curricular obrigatório do curso; IX- o regime acadêmico de oferta; e X- a duração do curso. § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I – concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso, para sua excelência; II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;	I – concepção do planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; V – formas de realização da interdisciplinaridade, da integração e do incentivo à inovação; VI – modos de integração entre	especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; V – formas de realização da interdisciplinaridade, da integração e do incentivo à inovação; VI – modos de integração entre teoria e prática,	seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; V – formas de realização da interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;	II – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; V – formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;

Projeto Pedagógico / Organização Curricular	VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de	III – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; V – formas de realização da interdisciplinaridade, da internacionalização e do incentivo à inovação; VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa, ao ensino e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de	teoria e prática, especificando as metodologias utilizadas; VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa, ao ensino e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a	especificando as metodologias ativas utilizadas; VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa, ao ensino e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de	inovação e de outras estratégias de internacionalização quando pertinente; VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas	VI – modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX – incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas

Projeto Pedagógico / Organização Curricular	as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.	discriminado, à pesquisa, à docência e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica -NPI;	implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica – NPI; XI – concepção e composição das atividades complementares e extraclasses; e, XII – inclusão obrigatória do TCC. § 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.	estrutura do Núcleo de Prática Jurídica – NPI; XI – concepção e composição das atividades complementares; e, XII – inclusão obrigatória do TCC. § 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.	X – concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica – NPI; XI – concepção e composição das atividades complementares; e, XII – inclusão obrigatória do TCC. § 2º. Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.	e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPI); XI – concepção e composição das atividades complementares; e, XII – inclusão obrigatória do TC. § 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação. § 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de exercício do Direito, à prestação da justiça e ao

Projeto Pedagógico / Organização Curricular	as IES poderão incluir no PPC a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as a efetivas demandas do desempenho profissional ou como meio de preparação para as atividades de pesquisa e de docência superior.	pectivo processo avaliativo. § 4º Os cursos de direito, quando for o caso, devem articular o ensino a pesquisas de caráter institucional, sejam empíricas, dogmáticas ou outras.	§ 3º. Os cursos de direito devem articular o ensino a pesquisas de caráter institucional, sejam dogmáticas, empíricas ou outras.	iniciação à pesquisa. § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Perfil do graduando / Plano de Ensino	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além de uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da cidadania.	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além das formas consensuais de composição de conflitos, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além das formas consensuais de composição de conflitos, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, à prestação da justiça e ao	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da	Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao

Perfil do graduando / Plano de Ensino	Parágrafo único. Os planos de ensino do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.	desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.	desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.	desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.	desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.
Habilidades e competências	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar princípios e regras do sistema jurídico nacional,	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar princípios e regras do sistema	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar as normas (princípios	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I – interpretar e aplicar as normas (princípios

Habilidades e competências	das normas técnico-jurídicas; II – interpretação e aplicação do Direito; III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;	observando a exterioridade e comparando, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas, com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; IV – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios	observando a exterioridade e comparando, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades	jurídico nacional, observando a exterioridade e comparando, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e	(princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a exterioridade e comparando, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV – dominar instrumentos	e regras) do sistema jurídico nacional, observando a exterioridade e comparando, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso; II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV – dominar instrumentos

Habilidades e competências	VII – julgamento e tomada de decisões; e, VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanentemente compreender e aplicação do Direito.	consensuais de solução de conflitos; V – compreender os métodos interpretativos e da Hermenêutica, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VI – ter competências para atuar em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; VII – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, além do desenvolvimento das habilidades em idiomas estrangeiros, da aceitação da diversidade	fundamentais ao exercício do Direito; V- adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídica para decidir questões no âmbito do Direito; VI- desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII – compreender os métodos interpretativos e da Hermenêutica, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;	aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V- adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídica para decidir questões no âmbito do Direito; VI- desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII – compreender os métodos interpretativos e da Hermenêutica, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;	jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídica com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII – compreender a Hermenêutica e os métodos interpretativos,	da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídica com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI – desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII – compreender a Hermenêutica e os métodos interpretativos,

Habilidades e competências	e do pluralismo cultural; IX – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; X – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XI – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.	VIII – ter competências para atuar em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, além do desenvolvimento das habilidades em idiomas estrangeiros, da aceitação da diversidade e do pluralismo cultural; X – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XI – desenvolver a capacidade de trabalhar em	VIII – ter competências para atuar em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, da diversidade e do pluralismo cultural; X – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XI – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados	de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII – ter competências para atuar em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, da diversidade e do pluralismo cultural; X – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XI – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados	com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII – atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX – utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X – aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

Habilidades e competências			grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XII – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.	por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XII – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.	XI – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XII – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.	XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV – apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.
Conteúdos e atividades	Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos	Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, no PPC na Organização Curricular do Curso – OCC, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes ciclos de formação:	Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá contemplar, no PPC e na Organização Curricular do Curso	Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá contemplar, no PPC e na OCC,	Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos	Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos

Conteúdos e atividades	interligados de formação: I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, Psicologia e Sociologia. II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do	I – Ciclo de formação básica, que tem por objetivo oferecer os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, Hermenêutica, História do Direito e Direito Romano, Psicologia e Sociologia. II – Ciclo de formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades	– OCC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I- Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia; II- Formação técnico-jurídica, que	e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I- Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia; II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do	conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I – Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia; II – Formação técnico-jurídica, que	e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I – Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia;

Conteúdos e atividades	Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III – Eixo de Formação Prática,	dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Internacional e Direito Processual, Tutela dos Direitos e	abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Administrativo, Direito Penal, Direito Civil,	enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Administrativo, Direito Penal, Direito Civil,	que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Administrativo,	II – Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional,

Conteúdos e atividades	objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.	Interesses Difusos, Coletivos e Individuais Homogêneos, com ênfase na solução consensual de conflitos. e III – Ciclo de formação profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais ciclos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado e TCC.	Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Eleitoral, Direito Ambiental, Direito Previdenciário, Propriedade Intelectual, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tutela dos Direitos e Interesses Difusos, Coletivos e Individuais Homogêneos, com ênfase na solução consensual de conflitos; e III- Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com o TCC.	Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III- Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com o TCC.	Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com o TCC.	Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e III – Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com o TCC.	§ 1º As atividades de caráter prático

Conteúdos e atividades	profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, de modo transversal e permanente, em todos os ciclos.	o Estágio Curricular Supervisionado e TCC. §1º. O graduando, em cada uma das três perspectivas formativas, desenvolverá Atividades Complementares – AC e extracurriculares – EC, que serão definidas no art. 8º desta Resolução. § 2º. As atividades de caráter prático-co-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal e permanente, em todas as três perspectivas formativas. § 3º. De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do	§ 2º A OCC contemplará as três perspectivas formativas, em respeito aos objetivos definidos no PPC, considerando os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, a filosofia do curso, problemas emergentes e transdisciplinares ou novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida. § 3º As IES poderão definir na OCC conteúdos sob a forma de “Tópicos Especiais” visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como articular novas competências	modo transversal e permanente, em todas as três perspectivas formativas. § 2º. A OCC contemplará as três perspectivas formativas, em respeito aos objetivos definidos no PPC, considerando os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, à filosofia do curso, problemas emergentes e transdisciplinares ou novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida. § 3º. As IES poderão definir na OCC conteúdos sob a forma de “Tópicos Especiais” visando desenvolver	-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas. § 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida. § 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão

Conteúdos e atividades			PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir atividades da estrutura curricular sob a forma de “Tópicos Especiais” visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como articular novas competências e saberes necessários a novos desafios que se apresentam ao mundo do Direito. § 4º. A OCC contemplará as três perspectivas formativas, por meio de disciplinas, atividades complementares e extradassess, em respeito aos	e saberes necessários a novos desafios que se apresentam ao mundo do Direito.	conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como articular novas competências e saberes necessários a novos desafios que se apresentam ao mundo do Direito.	introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando ao desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentam ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Condições para conclusão e integralização curricular / Regimes acadêmicos	Art. 6º A organização do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as IES adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.	Art. 6º A OCC de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as IES adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral ou sistema de créditos com matrícula por disciplina, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.	objetivos formativos definidos no PPC, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, a filosofia do curso, as necessidades regionais, problemas emergentes e transdisciplinares ou novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida. Art. 6º A OCC de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as IES adotarem como pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.	Art. 6º A OCC de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as IES adotarem, atendido o disposto nesta Resolução.	

Prática Jurídica / Estágio Supervisionado	TEXTO ORIGINAL DA RESOLUÇÃO CNE/ CES n.º 9/2004 Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com a própria instituição, aprovada pelo conselho competente, contemplar	Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O Estágio de que trata este artigo, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com a própria instituição, aprovada pelo conselho competente	Art. 7º A Prática Jurídica é complementar obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º A Prática Jurídica de que trata este artigo será realizada na própria instituição através do NPJ, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com a própria instituição aprovada pelo conselho	Art. 7º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º A Prática Jurídica de que trata esse artigo poderá ser realizada: I – na própria Instituição de Educação Superior, por meio de clínicas de formação profissional e serviços de	Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.

Prática Jurídica / Estágio Supervisionado	com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	competente podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	assistência judiciária sob sua responsabilidade, por ela organizados, desobrigados e operacionais de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.	§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desobrigados e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.
	com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	competente podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	assistência judiciária sob sua responsabilidade, por ela organizados, desobrigados e operacionais de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.	§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo
	com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	competente podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	assistência judiciária sob sua responsabilidade, por ela organizados, desobrigados e operacionais de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.	§ 4º – em escritos e serviços de advocacia e consultorias jurídicas, podendo
	com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em função da assistência judiciária desempenhada pelos profissionais desobrigados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.	podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	competente podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	assistência judiciária sob sua responsabilidade, por ela organizados, desobrigados e operacionais de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.	§ 5º As atividades de Estágio de Prática Jurídica de que trata esse artigo deverão ser coordenadas pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo

Prática Jurídica / Estágio Supervisionado	de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.	acordo com as competências gradualmente reveladas pelo aluno, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	reorientadas de acordo com as competências gradualmente reveladas pelo aluno, na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	§ 2º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior: jurídicos de empresas públicas e privadas; II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.
REDAÇÃO ATRIBUÍDA PELA RESOLUÇÃO CNE/CES n.º 7/2017	Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos	§ 2º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	§ 3º As Práticas Jurídicas de que trata este artigo podem incluir atividades simuladas e reais e I – em departamentos estágios	§ 4º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	§ 5º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.	ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior: jurídicos de empresas públicas e privadas; II – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; III – em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

Prática Jurídica / Estágio Supervisionado	profissionais desajados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado: I – Na própria Instituição de Educação Superior, por meio de seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de	competências gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. § 3º O planejamento das atividades a serem desenvolvidas no NPJ deve obrigatoriamente conter práticas de negociação, mediação e suas modalidades, conciliação, arbitragem e práticas de tutela coletiva, bem como incluir a prática do processo judicial eletrônico.	supervisionados, nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico do Curso. § 4º A regulamentação e o planejamento das atividades de Prática Jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico. § 5º O Núcleo de Prática Jurídica, devidamente regulamentado nos termos do caput deste artigo, é o órgão responsável pelo acompanhamento e orientação das atividades de Prática Jurídica do Curso de Direito, incluindo os estágios supervisionados	regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. § 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais visionados, nos termos definidos pelo PPC. § 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem

Prática Jurídica / Estágio Supervisionado	assistência jurídica suplementar; II – Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados; III – nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais; IV – Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. § 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático			realizados externamente, em unidades concedentes, nos casos expressamente autorizados nos incisos II, III e IV do parágrafo 1º deste artigo, ou internamente, na própria Instituição de Educação Superior.	como a prática do processo judicial eletrônico.

Prática Jurídica / Estágio Supervisionado	gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.					
Atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional / Atividades complementares / Atividades didático-formativas	Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementados do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento de habilidades, competências do aluno, inclusive	Art. 8º. As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando e que possibilitam o reconhecimento da aquisição de conteúdos, habilidades	Art. 8º. As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando e que possibilitam o reconhecimento da aquisição de conteúdos, habilidades	Art. 8º. As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando e que possibilitam o reconhecimento da aquisição de conteúdos, habilidades	Art. 8º. As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando e que possibilitam o reconhecimento da aquisição de conteúdos, habilidades	Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar

Atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional / Atividades complementares / Atividades didático-formativas	adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos independentes, transversais, operacionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.	Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que compõem a OCC.	Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que compõem a OCC.	Art. 9º. As atividades extraclasses são componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de novos saberes, competências e habilidades ne	discente, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, ao estilo da prática de estudos e de atividades independentes ou interdisciplinares especialmente nas relações com o campo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade ou de caráter social.	Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que compõem a OCC.	Art. 9º. As atividades extraclasses são componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de novos saberes, competências e habilidades ne	e competências adquiridas dentro ou fora do ambiente acadêmico, especialmente nas relações com o campo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade ou de caráter social.	Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da Prática Jurídica ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que compõem a OCC.	Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social,	e competências adquiridas dentro ou fora do ambiente acadêmico, especialmente nas relações com o campo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade ou de caráter social.	Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da Prática Jurídica ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que compõem a OCC.	Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, PPC, contextualizados com relação às suas inserções	habilidades e competências adquiridas dentro ou fora do ambiente acadêmico, especialmente nas relações com o campo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade ou de caráter social.	Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da Prática Jurídica ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que compõem a OCC.	Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, PPC, contextualizados com relação às suas inserções	oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.	Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas

Atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional / Atividades complementares / Atividades didático-formativas		cessárias à formação jurídica, que se desenvolvem por meio de estratégias pedagógicas diversificadas e estruturadas em unidades curriculares, sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 10.	as IES poderão definir na OCC conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasses e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do artigo 10.	no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir na OCC conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasses e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do artigo 10.	institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que compõem a estrutura curricular do curso. Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes

Atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional / Atividades complementares / Atividades didático-formativas					curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasses e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.
Avaliação / Plano de Ensino	Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo	Art. 9º. As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo todos	Art. 10. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início letivo, deverão	Art. 10. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início letivo, deverão	Art. 10 As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático,

Avaliação / Plano de Ensino	sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino, no aprendizado, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências bibliográficas básicas e complementares.	todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino, no aprendizado, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências bibliográficas básicas e complementares.	quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino, no aprendizado, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências bibliográficas básicas e complementares.	conter, além dos conteúdos e das atividades, inclusive extracurriculares, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências bibliográficas básicas e complementares. Art. 11. As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.	conter, além dos conteúdos e das atividades, inclusive extracurriculares, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências bibliográficas básicas e complementares. Art. 11. As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.	envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Trabalho de Curso	Art. 10 O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, sob orientação do docente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, considerando, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 10. O TCC é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente sob orientação do docente, com conteúdo a ser fixado pelas IES em função do Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, considerando, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 11. O TCC é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente sob a orientação do docente, de acordo com os parâmetros acadêmicos estabelecidos no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, considerando, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 12. O TCC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, considerando, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.	Art. 11 O TCC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, considerando, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

[illegible]

Duração do curso / Carga horária			PPC. Art. 14. O estágio curricular obrigatório compreenderá, no mínimo, 12% da carga horária total do curso. Parágrafo único. No mínimo 50% da carga horária do estágio curricular obrigatório, previsto no caput, deverá ser destinada a atividades de prática real, conforme definido no PPC.			
Vigência	Art. 12 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.	Art. 14. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma. Parágrafo único.	Art. 15. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma. Parágrafo único.	Art. 16. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma.	Art. 16. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma.	Art. 14 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma.

Vigência	Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.	As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.	As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.	As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.	As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.	Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.
	Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.	Art. 15, Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, e demais disposições em contrário.	Art. 16, Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, e demais disposições em contrário.	Art. 17, Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, e demais disposições em contrário.	Art. 17, Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, e demais disposições em contrário.	Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.

Após debates que se prolongaram por aproximadamente cinco anos, foram aprovadas, em 4 de outubro de 2018, através do Parecer CNE/CES n.º 635, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. O texto foi, então, encaminhado ao Ministro da Educação, tendo sido homologado em 14 de dezembro de 2018, através da Portaria MEC n.º 1.351/2018. Em 17 de dezembro de 2018, o CNE editou as novas DCNs do Curso de Direito, através da Resolução CNE/CES n.º 5/2018, publicada no DOU de 18 de dezembro de 2018 e republicada, com retificação, em 19 de dezembro do mesmo ano.

Esta coletânea, considerando a riqueza das novidades presentes nas novas DCNs, contém artigos temáticos, abrangendo as principais inovações trazidas pela Resolução CNE/CES n.º 5/2018, e também trabalhos com reflexões mais amplas sobre as DCNs. Inclui, ainda, a descrição de experiências inovadoras, já em desenvolvimento, e a apresentação de propostas e sugestões práticas, constituindo um valioso material para as Coordenações e para os Núcleos Docentes Estruturantes, no processo da necessária revisão dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito.